

**Zu interkulturellen Lernprozessen im  
Französischunterricht.  
Eine qualitative Untersuchung aus der Lehrerperspektive**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der  
Philosophischen Fakultät der  
Universität zu Köln

im Fach Erziehungswissenschaft

vorgelegt von  
Carmen Carosella  
aus Bonn

Bonn, im November 2015

Erste Referentin: Frau Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda

Zweiter Referent: Herr Prof. Dr. Wolfram Nitsch

Dritter Referent: Herr Prof. Dr. Martin Becker

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Januar 2016

*Meinen Eltern*

## **Danksagung**

Zum Gelingen der vorliegenden Dissertation haben zahlreiche Menschen beigetragen, denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte.

Mein besonderer und tiefer Dank gilt zunächst meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda. Ihre kontinuierliche Begleitung, ihre wegweisenden Ideen und ihr wertschätzender Umgang haben maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Unsere Dialoge habe ich stets als ermutigend und motivierend empfunden.

Zu Dank verpflichtet bin ich außerdem Herrn Prof. Dr. Wolfram Nitsch, meinem Zweitgutachter, der bereits meine Examensarbeit mitbetreute und mir wertvolle Impulse gab.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Martin Becker für die Übernahme des Drittgutachtens und Frau Prof. Dr. Barbara Potthast für den Vorsitz der Prüfungskommission.

Ferner danke ich der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik für die finanzielle Unterstützung durch das Promotionsstipendium sowie für das wissenschaftliche Rahmenprogramm während der Promotionszeit. Weiterhin danke ich auch den Promovierenden der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik, die mich auf meinem Weg mit anregenden Diskussionen und persönlichen Gesprächen begleitet haben.

Weiterer Dank gebührt auch allen Lehrkräften, die an der Fragebogenerhebung und an den Interviews teilgenommen haben. Für das mir entgegengebrachte Vertrauen und für ihre Hilfe möchte ich mich an dieser Stelle ausdrücklich bedanken.

Weiterhin danke ich herzlichst meiner Familie und meinen Freunden für das Verständnis, die Geduld und den Zuspruch, der mich immer wieder aufs Neue motiviert hat. Schließlich möchte ich mich von ganzem Herzen bei meinen Eltern bedanken, denen diese Arbeit gewidmet ist.

# Inhalt

## Seite

<b>Einleitung.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Bildungstheoretischer Diskurs zur interkulturellen Pädagogik.....</b>	<b>13</b>
1.1 Zur Entwicklung der interkulturellen Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaften.....	13
1.2 Terminologische Überlegungen.....	18
1.3 Ziele und Definition einer interkulturellen Pädagogik .....	22
<b>2. Kultur und Identität.....</b>	<b>25</b>
2.1 Kulturtheoretische Positionen .....	25
2.2 Identitätsarbeit im Kontext von interkulturellem Lernen .....	31
2.3 Identität und Migration .....	38
2.4 Identitätsarbeit und Französischunterricht.....	42
<b>3. Die interkulturelle Dimension aus fremdsprachendidaktischer Perspektive .....</b>	<b>45</b>
3.1 Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik: Von der Realienkunde zum interkulturellen Lernen und die „Didaktik des Fremdverstehens“ .....	45
3.2 Modelle zur interkulturellen Kompetenz .....	53
3.3 Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation interkultureller Kompetenz.....	67
<b>4. Das Fach Französisch und seine Bedeutung .....</b>	<b>74</b>
4.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen: Vom Referenzrahmen zum Kernlehrplan .....	74
4.2 Aktuelle Entwicklungen und die Bedeutung des Französischunterrichts .....	84
4.3 Prinzipien und Ziele des Faches .....	86
4.4 Die Aufgabe des Faches unter veränderten Rahmenbedingungen .....	89
4.5 Selbstevaluation und Französischunterricht.....	92
4.6 Möglichkeiten der Förderung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht.....	94

<b>5.</b>	<b>Herausforderung an die Profession von Französischlehrkräften .....</b>	<b>99</b>
5.1	Bildungstheoretischer Zugang: Lehrerprofessionalität im interkulturellen Feld.....	99
5.2	Ausbildung einer diversitätssensiblen Haltung im bildungspolitischen Diskurs.....	107
5.3	Empirische Forschungsbefunde zur Lehrerprofessionalität im interkulturellen Feld .....	111
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassung und Fragestellungen .....</b>	<b>120</b>
<b>7.</b>	<b>Forschungsdesign .....</b>	<b>124</b>
7.1	Erhebungsmethoden .....	124
7.2	Analyse der Entstehungssituation.....	128
7.3	Formale Charakteristika des Materials .....	131
7.4	Angewandte Auswertungsmethode.....	132
<b>8.</b>	<b>Darstellung und Beschreibung der zentralen Ergebnisse.....</b>	<b>140</b>
8.1	Unterricht.....	140
8.1.1	Zugrundeliegendes Begriffsverständnis der Lehrperson.....	141
8.1.2	Zum Verhältnis von interkulturellem Lernen und den anderen Grundfertigkeiten im Französischunterricht.....	156
8.1.3	Zu den Möglichkeiten der Förderung interkulturellen Lernens im Französischunterricht.....	166
8.1.4	Einstellungen zu Möglichkeiten der Evaluation interkultureller Lernprozesse .....	172
8.2	Lehrperson.....	177
8.2.1	Eigene Leitideen und Schwerpunkte im Unterricht.....	177
8.2.2	Kulturkontakterfahrungen und berufliche Motivation .....	182
8.2.3	Erwerb des Begriffsverständnisses.....	184
8.2.4	Einstellungen .....	189
8.3	Voraussetzungen für die Umsetzung der interkulturellen Idee .....	195
8.3.1	Problemfelder aus der Lehrerperspektive.....	195
8.3.2	Gelingsbedingungen aus der Lehrerperspektive .....	206
<b>9.</b>	<b>Zwischenfazit.....</b>	<b>213</b>

<b>10. Abschließende Überlegungen zur Gestaltung interkultureller Räume .....</b>	<b>217</b>
10.1 Erfolgsfördernde und erfolgsmindernde Faktoren zur Umsetzung interkultureller Räume im Französischunterricht.....	217
10.2 Interkulturelle Räume in der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung .....	224
10.3 Interkulturelle Räume in der Schule .....	236
 <b>Schlussbetrachtung .....</b>	 <b>243</b>
 <b>Literaturverzeichnis.....</b>	 <b>248</b>
<b>Darstellungsverzeichnis .....</b>	<b>269</b>

## Einleitung

### *Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht*

Der Umgang mit Interkulturalität, Erfahrungen mit Alterität und weiter gedacht mit Diversität in all ihren Erscheinungsformen (Allemann-Ghionda 2013) gehört zum Alltag eines jeden Individuums. Grund dafür ist unter anderem die Vernetzung menschlichen Handelns über nationale, kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg, welche Fähigkeiten des Individuums erfordert, sich in pluralen Verhältnissen angemessen zu bewegen. Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist es, die Voraussetzungen für den Umgang in einer (sozio-kulturell) heterogenen Gesellschaft zu schaffen. Denn interkulturelle Bildung wird als „Bestandteil einer zeitgemäßen allgemeinen Bildung“ angesehen, bei der es um „die Aneignung von Wissen, Haltungen und Kompetenzen, die über die eigenen, nationalen und regionalen und ethnischen Grenzen [...] hinausreichen“, geht (Allemann-Ghionda 2013, S. 48).

Die Kultusministerkonferenz trug mit ihrer Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (1996) maßgeblich dazu bei, dass interkulturelle Bildung in der Schule institutionalisiert und inzwischen als zentrales fächerübergreifendes Lernziel und damit als Querschnittsdimension deklariert wurde (Allemann-Ghionda 2013; Holzbrecher 2011). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) und in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003) wird die interkulturelle Dimension als eigener Kompetenzbereich aufgelistet. Der Fremdsprachenunterricht steht nach Meinung von Volkmann (2002) hier besonders im Fokus, denn gerade durch den Erwerb einer anderen Sprache können interkulturelle Lernprozesse erfahrbar gemacht werden. Dass das Erlernen einer anderen Sprache automatisch zu interkultureller Kompetenz führt, wäre hingegen eine zu simplifizierte Annahme. Als notwendige Bedingung für erfolgreiche interkulturelle Lernprozesse bedarf es unter anderem der professionellen Unterstützung und Begleitung einer Lehrperson.<sup>1</sup> Die Umsetzung der interkulturellen Dimension und die Ausschöpfung

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der ganzen Arbeit auf die morphologische Unterscheidung zwischen Feminin und Maskulin verzichtet. Es versteht sich von selbst, dass je nach Kontext beide Geschlechter gemeint sind.



des Potenzials liegt damit in der Verantwortlichkeit des Lehrenden und den Möglichkeiten seines Handlungsspielraums. Folglich stehen (Fremdsprachen-) Lehrer vor der Herausforderung, bei den Lernenden eine interkulturell sensible Haltung anzubahnen und sie bei diesem Prozess zu unterstützen. Dies kann nur auf der Grundlage einer eigenen professionellen Entwicklung im Umgang mit Diversität geschehen.

Auf bildungstheoretischer und bildungspolitischer Ebene ist bisher der Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen im Hinblick auf Diversität thematisiert und analysiert worden. Daraus ableitend wurden in der Folge Empfehlungen für die Bildungspraxis ausgesprochen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise diese Erkenntnisse in der Bildungspraxis, das heißt im Unterrichtsalltag, angelangt sind. Das Unterrichtsfach Französisch behauptet seine Position als zweite Fremdsprache nach dem Fach Englisch und leistet damit einen wichtigen Beitrag auch zum interkulturellen Lernen (KMK 2000 i. d. F. vom 05.06.2013). Die empirische Erforschung des Französischunterrichts, die Schüler- oder Lehrerperspektiven mit inbegriffen, liegt hingegen weit hinter dem Fach Englisch, auf das sich die meisten Untersuchungen, mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, konzentrieren (vgl. etwa Göbel & Hesse 2008). Der Umgang mit interkulturellen Lernprozessen im Französischunterricht aus Sicht der Lehrpersonen wurde bislang kaum empirisch erforscht. Französischdidaktiker konstatieren diesen Mangel und fordern verstärkt empirische Forschung in diesem Bereich (vgl. etwa Caspari 2010). An diesem Defizit setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an und leistet damit einen notwendigen und aktuellen Beitrag zur interkulturellen Forschung sowie zur Forschung innerhalb der Französischdidaktik.

### *Ziel und Zweck des Forschungsvorhabens*

Die Bedeutung interkulturellen Lernens wird in der Bildungstheorie, der Fremdsprachendidaktik und auch in der Bildungspolitik mit Nachdruck dargelegt. Die Umsetzung interkultureller Lernprozesse in der Praxis verläuft beschwerlich und ist mit großen Unsicherheiten seitens der Lehrkräfte verbunden (vgl. etwa Allemann-Ghionda 2002; Roth 2000).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, den Blick auf die Unterrichtspraxis zu richten und den Umgang mit interkulturellen Lernprozessen im Französischunterricht aus der Lehrerperspektive zu erfassen – einschließlich der Einstellung der Lehrpersonen hinsichtlich der vielfach diskutierten Frage nach der Evaluation dieser Lernprozesse. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse steht in einem weiteren Schritt die Analyse von Gelingensbedingungen und Problemfeldern bei der Entwicklung von Lehrerprofessionalität in Auseinandersetzung mit (sozio-kultureller) Heterogenität im Fokus. Hierzu wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt, indem zum einen offene Fragebögen von Französischlehrkräften zur Analyse herangezogen und in einem weiteren vertiefenden Schritt Leitfadeninterviews mit Lehrenden geführt wurden.

Die untersuchungsleitende Fragestellung der Studie lautet wie folgt:

- Mit welchem Bewusstsein für interkulturelle Lernprozesse arbeiten Lehrpersonen im Französischunterricht der Sekundarstufe I und II und welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit diese im Unterricht zum Tragen kommen?

Die Teilfragen sind hierbei:

- Wie ist der Umgang mit interkulturellen Lernprozessen in der Unterrichtspraxis der befragten Französischlehrkräfte? Inwiefern werden interkulturelle Lernprozesse im Französischunterricht<sup>2</sup> von den Lehrenden berücksichtigt, begleitet und evaluiert?
- In welchem Maße spielen persönliche Faktoren der Lehrenden im Umgang mit interkulturellen und diversitätssensiblen Themen eine Rolle?
- Welche Problemfelder und Gelingensbedingungen lassen sich bei der schulpraktischen Umsetzung interkultureller Lernprozesse ausmachen?

---

<sup>2</sup> Vor dem Hintergrund der theoretischen Debatte zur Interkulturalität (vgl. Kapitel 1 und 3) wird in der vorliegenden Arbeit der Französischunterricht nicht als homogener, nationalistisch-staatlicher Unterricht verstanden, sondern als ein Unterricht, der die Diversität der frankophonen Kulturen einschließt und berücksichtigt.

## *Zur Gliederung der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Der erste Teil der Arbeit bildet die bildungstheoretische und fremdsprachendidaktische Grundlage. Im zweiten Teil werden das methodische Vorgehen offen gelegt und die Ergebnisse dargestellt. Im dritten und abschließenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse hinsichtlich des Spannungsfeldes zwischen Bildungstheorie und -praxis diskutiert und Konsequenzen abgeleitet.

Im ersten Teil erfolgt die Darlegung des aktuellen Forschungsstandes. Der Diskurs zur interkulturellen Pädagogik wird erörtert, indem die historische Entwicklung der interkulturellen Pädagogik nachgezeichnet wird, deren Ziele und Grundannahmen geklärt werden, und ein Ausblick auf die Entwicklung des Interkulturellen hin zum Begriff der Diversität gegeben wird. In diesem Zusammenhang werden terminologische und konzeptionelle Überlegungen angeführt (*Kapitel 1*). Es folgt die Auseinandersetzung mit dem der Arbeit zugrundeliegenden Begriff der ‚Kultur‘ und dem damit zusammenhängenden veränderten Verständnis von Identitätsarbeit, welche zu einem vertiefenden Einblick der empirischen Ergebnisse verhelfen (*Kapitel 2*). Der Blick wird im Folgenden auf die Fremdsprachendidaktik und deren Diskurs zum interkulturellen Lernen gerichtet (*Kapitel 3*), um im Anschluss daran das Fach Französisch mit seinem Stellenwert und seinen Aufgaben im Besonderen zu beleuchten – einschließlich der bildungspolitischen Entwicklungen (*Kapitel 4*). Das abschließende Kapitel des ersten Teils befasst sich mit der Entwicklung der Lehrerprofessionalität im Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität und Diversität auf einer bildungstheoretischen und fremdsprachendidaktischen Ebene (*Kapitel 5*) und schließt mit einer Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen (*Kapitel 6*).

Mit einer Erläuterung des Untersuchungsdesigns und der angewandten Methodik beginnt der zweite und damit der empirische Teil der Arbeit (*Kapitel 7*). Es folgen die Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung (*Kapitel 8*). Auf der Grundlage der Ergebnisse der Inhaltsanalyse wird das Bild der aktuellen Unterrichtspraxis hinsichtlich interkultureller Lernprozesse aus der Perspektive der Lehrpersonen dargelegt. Mögliche Einflussfaktoren werden analysiert, die sich als erfolgreich oder als hinderlich für die Förderung eben dieser

Prozesse herauskristallisieren. Der empirische Teil der Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und einem Zwischenfazit (*Kapitel 9*).

Im dritten und letzten Teil der Arbeit werden vor dem Hintergrund der Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen interkulturelle Gestaltungsräume aufgezeigt (*Kapitel 10*). Abschließend wird der Blick auf die Diskrepanz zwischen Bildungstheorie und -praxis gerichtet sowie auf die wünschbare Perspektive, diese Diskrepanz zu überwinden.

# 1. Bildungstheoretischer Diskurs zur interkulturellen Pädagogik<sup>3</sup>

## 1.1 Zur Entwicklung der interkulturellen Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaft

### *Erste Entwicklungslinien*

Ausgangspunkte für fremdsprachendidaktische Überlegungen zu interkulturellen Lernprozessen sind in erster Linie im bildungstheoretischen Diskurs zu finden, dessen Entwicklung aus diesem Grund zunächst dargestellt wird. Daran anschließend wird auf die Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik in Kapitel 3 eingegangen. Im Rahmen des bildungstheoretischen Diskurses, der als Reaktion auf gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse entsteht, lassen sich verschiedene paradigmatische Stadien identifizieren, bei denen sich eine zeitliche Abfolge rekonstruieren lässt, obwohl die Entwicklung nicht im streng chronologischen Sinne<sup>4</sup> verlaufen ist (Allemann-Ghionda 2013, S. 53). Zudem sind je nach Autor unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorzufinden und Unterschiede in der zeitlichen Bestimmung der Paradigmenwechsel auszumachen.<sup>5</sup>

Die Entstehung des ersten bildungstheoretischen Diskurses mit Blick auf den Umgang mit Differenzen ist eine Antwort auf die Realität einer sich verändernden (kulturell) heterogenen Gesellschaft in Deutschland und wird von vielen Autoren im Zusammenhang mit den Migrationsbewegungen in den 1960er Jahren gesehen

---

<sup>3</sup> Die Begriffe interkulturelle Pädagogik und interkulturelle Bildung werden von einigen Autoren synonym verwendet (vgl. etwa Allemann-Ghionda 1997 oder Auernheimer 2010), so auch in der vorliegenden Arbeit. Weitere Ausführungen zur terminologischen Abgrenzung vgl. Kapitel 2.2.

<sup>4</sup> Auch Roth (2002, S. 42) legt nahe, die historische Entwicklung nicht in Stufen oder Phasen zu sehen, sondern ein geschichtetes Beobachtermodell zu verwenden, welches folgende Elemente beinhaltet: (i) ausländerpädagogische Aspekte, (ii) interkulturelle Erziehung und Bildung, (iii) antirassistische Arbeit und (vi) interkulturelle Kommunikation. Damit nimmt er Abstand von dem fünfstufigen Phasenmodell von Nieke (2008, S. 13 ff.), der die Entwicklung in folgende Phasen unterteilt: (i) „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe, (ii) Kritik an der „Ausländerpädagogik“, (iii) Konsequenzen aus der Kritik, (iv) Erweiterung des Blicks auf ethnische Minderheiten und (v) Interkulturelle Erziehung als Bestandteil von Allgemeinbildung. In der neueren Ausgabe fügt Nieke (2008) eine sechste Stufe hinzu: (vi) den Neo-Assimilationismus.

<sup>5</sup> Allemann-Ghionda (2013) sieht die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik in vier Stadien, die hier in erster Linie dargelegt werden. Gleichwohl werden Verweise auf weitere Perspektiven mit angeführt.

(vgl. ausführlicher etwa Hohmann 1989; Nieke 2008; Krüger-Potratz 2005). Hohmann etwa spricht von einer „pädagogische[n] Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“ (1989, S. 12). Aufgrund der Anwerbeabkommen, die Deutschland mit Ländern wie Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei sowie Portugal geschlossen hatte, setzten Migrationsbewegungen ein (Auernheimer 2010, S. 18). Als Antwort auf den so genannten ‚Gastarbeiter‘, dessen Kinder und Familien in den 1970er Jahren nachzogen und nun in Deutschland die Schule besuchten, wurden pädagogische Maßnahmen ergriffen, die in erster Linie von der Intention geleitet waren, Defizite von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auszugleichen. Eine defizitorientierte Sichtweise war folglich Bestandteil der so genannten Ausländerpädagogik, welche auch als eine Vorstufe der interkulturellen Pädagogik betrachtet werden kann (Allemann-Ghionda 2013, S. 235). Kompensatorische und assimilatorische Maßnahmen wurden mit dem Ziel der Integration in die Aufnahmegesellschaft ergriffen. Im Kontext dieser Position galt Zwei- und Mehrsprachigkeit mehr als Hindernis denn als Stärke (ebd., S. 52).

Im weiteren Verlauf wird die Ausländerpädagogik während der 1970er Jahre im bildungstheoretischen Diskurs von einer frühen interkulturellen Bildung – der *ersten Generation* – wie Allemann-Ghionda (2013, S. 235) sie nennt, abgelöst. Der Blick wurde auf die Notwendigkeit einer neuen „transnationalen Perspektive“ in der Bildung und Erziehung gerichtet (Krüger-Potratz 2005, S. 14). In diesem Ansatz wird die reine Zielgruppenorientierung an ‚ausländischen‘ Kindern und Jugendlichen durch eine Pädagogik abgelöst, die sich sowohl an Einheimische als auch an Schüler mit Migrationshintergrund richtet und die verschiedenen sozialen und kulturellen Hintergründe mit in das Blickfeld nimmt. Diesem Ansatz liegt die Differenzhypothese zugrunde, während die Ausländerpädagogik von der Defizithypothese geleitet war. Kulturen werden nunmehr als unterschiedlich, aber gleichwertig verstanden und Mehrsprachigkeit findet Wertschätzung (Allemann-Ghionda 2013, S. 52). Der Fokus liegt jedoch nach wie vor auf kultureller und sprachlicher Heterogenität und wird erst in der neueren Entwicklung um weitere Dimensionen von Differenz ergänzt.

## *Zur Kritik an der interkulturellen Pädagogik*

Die interkulturelle Pädagogik der ersten Generation wurde dahingehend kritisiert, dass sie kulturelle Unterschiede betone und zu sehr in den Vordergrund rücke. Hier sehen Kritiker die Gefahr, dass Konflikte erst entstehen oder verschärft werden und Bildungsbenachteiligung damit begünstigt werde (vgl. etwa Radtke 1995, zitiert nach Allemann-Ghionda 2002, S. 491). Aus dieser Perspektive heraus werden sozioökonomische Faktoren als zentrale Faktoren für Benachteiligungen und Ungleichheit gesehen. Diese Position zielt auf die Gleichbehandlung, welcher nur durch den Abbau von (institutioneller) Diskriminierung zu begegnen sei (vgl. Gomolla & Radtke 2009, erstmals erschienen 2002).

Diese Kritik ist zu Teilen gerechtfertigt in dem Sinne, dass in der pädagogischen Praxis nach wie vor reduktionistische Sichtweisen existieren (vgl. Rühle 2015; Weber 2003) und mit der Umsetzung interkultureller Bildung Unsicherheiten verbunden sind (vgl. Roth 2000, S. 14). Dass Aspekte von kultureller und sprachlicher Heterogenität nur einen geringen Stellenwert im Unterrichtsalltag einnehmen, zeigt auch die vergleichend angelegte Untersuchung von Allemann-Ghionda (2002). Zugespißt kann gesagt werden, dass sich Elemente einer interkulturellen Bildung an Schulen als eine Art „Feiertagspädagogik in Projektwochen und Schulfesten“ zeigen (Roth 2000, S. 14) und in folkloristischen Darbietungen münden. Die Gefahr, dass die Umsetzung der interkulturellen Idee in einer *pédagogie couscous* (Abdallah-Pretceille 1999) mündet, ist gegeben. Dieser zum Teil unreflektierte Umgang stellt jedoch keinen Grund dar, interkulturelle Bildung zu vernachlässigen:

„Dass weder die Komplexität der erziehungswissenschaftlichen Reflexion noch die umfassende Sicht der Empfehlung der Kulturministerkonferenz zur Interkulturellen Bildung (KMK 1996) oder ähnlicher Dokumente in anderen Ländern in der Praxis rezipiert werden, ist jedoch kein ausreichender Grund, den Begriff der interkulturellen Pädagogik bzw. das Ziel einer interkulturellen Bildung fallen zu lassen“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 235).

Nichtsdestotrotz existiert ein Dilemma, welches sich nach Allemann-Ghionda wie folgt darstellt:

„Wenn die Pädagogik Unterschiede benennt, verfestigt sich die Vorstellung, dass es Unterschiede ‚gibt‘. Andererseits: Eine Pädagogik, die Unterschiede verschweigt, lässt zu, dass Vorurteile und Diskriminierungen weitergehen und trägt ebenso zur Reproduktion von Ungleichheit bei“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 57).

Diese Darlegung legt nahe, dass an dieser Stelle Handlungsbedarf besteht, um den Weg zu öffnen, bei pädagogischen Akteuren ein breites Spektrum interkulturell relevanter Perspektiven zu aktivieren und das Bewusstsein eben dafür zu sensibilisieren.

### *Interkulturelle Bildung und die Bildung der Diversität*

Im weiteren Verlauf findet vor dem Hintergrund der Differenzhypothese und der Kritik an der interkulturellen Pädagogik eine Weitung der Perspektive im erziehungswissenschaftlichen Diskurs statt, die nunmehr alle Dimensionen von Differenz berücksichtigt und sich nicht mehr nur auf kulturelle oder sozioökonomische Faktoren bezieht: Die interkulturelle Pädagogik der *zweiten Generation* (Allemann-Ghionda 2013, S. 236) entstand in den 1990er Jahren als Ergebnis einer Verschränkung verschiedener Diskurse:

„Ehemals getrennte und parallele Betrachtungsweisen – hier der Diskurs über soziale Klassen, Schichten, Milieus, dort die Genderdebatte, wieder anderswo ethnische und kulturelle Unterschiede [...], ferner die Debatte über *ability* und *disability*, später der Diskurs über sexuelle Orientierung und schließlich die Debatte über hybride Identitäten [...] und über ‚das *Patchwork* der Identitäten in der Spätmoderne‘ [...] – sind sukzessive zu einer Gesamtbetrachtung der Diversität zusammengeschmolzen“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 29, Herv. im Orig.).

Ebenso spricht Krüger-Potratz vom Zusammenschluss verschiedener Diskurse und nennt hier die Geschlechterforschung, die interkulturelle Bildung, die Integrationspädagogik und die Ungleichheitsforschung, welche nun aus einer Gesamtperspektive heraus zu betrachten seien (2005, S. 15). Auf der Grundlage einer Diversitätshypothese tragen neben kulturellen und sozioökonomischen Differenzen ebenso weitere Merkmale von Individuen und Gruppen zur Heterogenität der Gesellschaft bei und werden in Beziehung zueinander gesetzt, wie etwa Gender, Religion, Individualität, Gesundheit beziehungsweise Behinderung etc. Folglich ist die kulturelle Zugehörigkeit *eine* Dimension, die sich mit weiteren Aspekten verschränkt (Intersektionalität). Es geht um ein weites und umfassendes Verständnis von interkultureller Bildung, welches nunmehr den erziehungswissenschaftlichen Diskurs anführt und ebenso als Grundlage für die vorliegende Untersuchung dient.



Interkulturelle Bildung wird als „Bestandteil einer zeitgemäßen allgemeinen Bildung“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 48) gesehen, bei der es um „die Aneignung von Wissen, Haltungen und Kompetenzen, die über die eigenen, nationalen und regionalen und ethnischen Grenzen [...] hinausreichen“, geht (ebd.). Auch Auernheimer (2010) hebt den Wert der interkulturellen Bildung als Allgemeinbildung hervor. Zudem wird sie als Querschnittsaufgabe aller Fächer und als Kompetenz gesehen (vgl. etwa Allemann-Ghionda 2013, S. 61; Krüger-Potratz 2005, S. 15; Holzbrecher 2011, S. 157 ff.), die in die Bildung integriert werden muss. Sie bezieht sich nun auf alle Kinder und Jugendliche und fordert ein Umdenken nicht nur von pädagogischen Akteuren:

„Für die Bildungsinstitutionen und die Bildungstheorie bedeutet dies: Die Ziele und Inhalte der allgemeinen [...] Bildung haben sich mit der Interkulturalität und der Internationalität auseinanderzusetzen, und zwar nicht nur im Hinblick auf interkulturelle Situationen, die sich aus einem hohen Anteil Schülern mit Migrationshintergrund [...] ergeben könnten, sondern auch im Hinblick auf jegliche Form des interkulturellen Kontaktes. So gesehen, hat interkulturelle Bildung eine Querschnittsdimension der Bildung zu sein“ (Allemann-Ghionda 2009, S. 428).

Die interkulturelle Pädagogik entwickelt sich im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Pädagogik der Diversität oder Vielfalt. Ein Ansatz, der in diesem Kontext häufig rezipiert wird und als „der Bezugspunkt [...] in der neuen Heterogenitätsdebatte“ gilt (Trautmann & Wischer 2011, S. 25), ist die *Pädagogik der Vielfalt* von Prenzel (Erstauflage 1993). Als wichtigen Baustein ihres Konzeptes sieht Prenzel die „Akzeptanz gleichwertiger Differenzen“ (Prenzel 2006, S. 47) und fordert damit die Erhaltung von Andersartigkeit bei gleichzeitiger Achtung ihrer Gleichwertigkeit. Die Wertschätzung jedes Individuums mit seinen Voraussetzungen und Begabungen ist Bestandteil dieses Ansatzes. Prenzel (2006) formuliert hierzu Thesen, die grundlegend für den Diskurs sind, aber ohne konkrete Umsetzungsmöglichkeiten benannt werden und deshalb die Diskrepanz zwischen Theorie und pädagogischer Praxis aufzeigen.

### *Gesellschaftliche und politische Anlässe zur Genese interkultureller Pädagogik*

Die internationale Migration wird oftmals als *der* Grund für die Entstehung einer interkulturellen Pädagogik benannt (vgl. etwa Hohmann 1989; Nieke 2008). Einige Autoren sehen hingegen *neben* der migrationsbedingten Entwicklung die europäi-

sche Vereinigung sowie die Globalisierung als ausschlaggebende Faktoren an (Auernheimer 2010, S. 9; Krüger-Potratz 2005, S. 15). Allemann-Ghionda geht noch einen Schritt weiter und benennt in ihrem Schaubild vier Achsen der Pluralität, auf die die Gesellschaft und weiter die Politik sowie die Pädagogik und die Schulen reagieren müssen: Neben den drei Aspekten, die auch Auernheimer (2010) benennt, fügt sie die „intranationale Mehrsprachigkeit“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 47f.) als Dimension zu den gesellschaftlichen Pluralitätsprozessen hinzu. So tragen aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet die Migrationsbewegungen, die intranationale Mehrsprachigkeit, die europäische Integration und die Globalisierung zur Entwicklung der interkulturellen Pädagogik bei.

## **1.2 Terminologische Überlegungen**

### *Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen*

Neben der skizzierten historischen Entwicklung des heutigen Verständnisses interkultureller Bildung geht es nun im Folgenden um den Versuch einer Abgrenzung verschiedener Begriffe, die im Diskurs der interkulturellen Pädagogik und deren Umsetzung verwendet werden, um im Anschluss daran aufzuzeigen, welche Begriffe dieser Arbeit zugrunde liegen und in welchem Kontext sie verwendet werden.

Bereits in den Anfängen des Diskurses der interkulturellen Pädagogik erfasst Hohmann (1983, S. 4) die Schwierigkeit der begrifflichen Abgrenzung im interkulturellen Feld und stellt sich die Frage: Was soll „das Attribut ‚interkulturell‘ im Kontext pädagogischer Begriffe eigentlich ausdrücken“ (1983, S. 4)? Mit Blick auf die Diskurse um *Interkulturalität*, Multikulturalität und Transkulturalität werden Begrifflichkeiten synonym und unscharf verwendet. ‚Interkulturalität‘ wird in Abgrenzung zu dem Begriff ‚Multikulturalität‘ in dieser Arbeit in Anlehnung an Holzbrecher wie folgt verstanden:

„Multi kulturell ist ein Begriff, mit dem eine unter Globalisierungsbedingungen sich entwickelnde Gesellschaft zu beschreiben versucht wird. Inter kulturell sind die pädagogischen Bemühungen, auf diese Realität zu reagieren und Antworten auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden“ (Holzbrecher 2004, S. 87, Herv. im Orig.).

Es wird folglich von einer multikulturellen Zusammensetzung der gegenwärtigen Gesellschaft ausgegangen. Die Begriffe ‚transkulturell‘ und ‚interkulturell‘ werden von Nieke mit aufsteigender Wertigkeit als zwei von drei „Niveaustufen“ gesehen: „monokulturell“, „interkulturell“ und „transkulturell“ (Nieke 2008, S. 120). De Florio-Hansen (2000, S. 232) argumentiert ähnlich und sieht im „transkulturellen Lernen“ eine „Steigerung interkulturellen Lernens“, bei dem zusätzlich kulturschaffende Tätigkeiten im Vordergrund stünden. In der vorliegenden Untersuchung wird – ausgehend von einem weiten Verständnis<sup>6</sup> – ausschließlich von interkulturellem Lernen gesprochen, welches nach wie vor im deutschsprachigen Raum die Diskussion anführt.

Einige Autoren verwenden die Begriffe *Interkulturelle Pädagogik* und *Interkulturelle Bildung* synonym (vgl. etwa Allemann-Ghionda 1997; Auernheimer 2010). Auch in der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe im weitesten Sinne als bedeutungsgleich verstanden. Eine Unterscheidung wird hingegen zwischen Interkultureller Erziehung und Interkultureller Bildung/Pädagogik gemacht, die in der Literatur nicht immer trennscharf vollzogen wird. Krüger-Potratz arbeitet den Unterschied wie folgt heraus:

„Interkulturelle Bildung ist ein relativ neuer Terminus, der neben dem früheren Terminus Interkulturelle Erziehung gebraucht wird. Bildung akzentuiert die eigenständige und eigentätige Auseinandersetzung des Individuums mit den tradierten und umgebenden Kulturen (Lebensformen, Weltansichten usw.) mit dem Ergebnis der selbstgestalteten Persönlichkeit“ (Krüger Potratz 2005, S. 262).

Die interkulturelle Bildung zielt dabei auf den Erwerb der *interkulturellen Kompetenz*. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird, neben dem Einsatz im pädagogischen Feld, insbesondere im wirtschaftlichen Kontext gebraucht (vgl. etwa Bolten 2007) und ebenso in so genannten interkulturellen Trainings, die Mitarbeiter internationaler Konzerne auf Auslandseinsätze vorbereiten sollen (vgl. etwa Thomas u. a. 2005). Im fremdsprachdidaktischen Diskurs wird neben dem Begriff der interkulturellen Kompetenz häufiger der Begriff des *interkulturellen Lernens* oder des Fremdverstehens (Bredella u. a. 2000) verwendet. In dieser

---

<sup>6</sup> Auf die Definition interkultureller Kompetenz wird im folgenden Kapitel 1.3 ausführlich eingegangen.

Arbeit wird bewusst der Begriff des interkulturellen Lernens gewählt,<sup>7</sup> um den Lernprozess, der damit verbunden ist, stärker in den Blick zu nehmen. Dass dieser Lernprozess zu interkultureller Kompetenz führen soll, in welchem Ausmaß und Grad<sup>8</sup> auch immer, ist damit eingeschlossen. Um das Prozesshafte des (interkulturellen) Lernens stärker in den Blick zu nehmen, wird in dieser Arbeit in erster Linie von interkulturellen Lernprozessen gesprochen. Interkulturelles Lernen wird damit als lebenslanger Prozess gesehen, dessen Grundstein besonders in der Schule gelegt wird.

### *Exkurs: Allgemeine Überlegungen zum Kompetenzbegriff*

Da der Begriff der Kompetenz Einzug in die Interkulturalitätsdebatte gehalten hat und von interkultureller Kompetenz auf bildungspolitischer und –theoretischer Ebene gesprochen wird, soll im Folgenden ein kurzer Blick auf das Konzept der Kompetenz im Allgemeinen geworfen werden. Der Begriff der Kompetenz, welcher in der OECD mit Bezugnahme auf Weinert (2001) verwendet wird, wird von einigen Autoren immer wieder als Anlass zur Kritik genommen. So kritisiert etwa Krautz (2013), dass „die Bildung unter einer bestimmten ökonomischen Denkweise subsumiert wird“ (ebd., S. 12) und damit das eigentliche Ziel der Bildung vernachlässigt werde, denn diese zielen auf:

„Selbstständigkeit im Erkennen und Verstehen, auf einen kritischen Vernunftgebrauch, auf Mitdenken und Mitfühlen [...] sowie das notwendige Wissen und Können, das mit ermöglicht, als Individuum in der menschlichen Gemeinschaft ein Leben zu führen, das das eigene Glück mit dem Wohl der Allgemeinheit verbindet“ (ebd., S. 13).

Krautz kritisiert das dem Kompetenzbegriff zugrundeliegende Menschenbild und spricht von einem „homo oeconomicus“. Im Einzelnen merkt er an, dass mit dem Einzug des Ökonomismus in die Bildung ein „reduktionistisches Menschenbild“ und das eines „Nutzenmaximierer[s]“ einhergehe (ebd., S. 14). Ferner sei laut Krautz der Begriff der Kompetenz nicht definierbar (ebd., S. 15). Dies gehe aus

---

<sup>7</sup> Bei der Darstellung von Konzepten und Modellen werden selbstverständlich die Begriffe des jeweiligen Autors übernommen.

<sup>8</sup> Zur Niveaustufung interkultureller Kompetenz vgl. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* von Bennett (1986b) und Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

einem nicht öffentlichen Papier der OECD hervor, in dem Weinert – auf den der Kompetenzbegriff maßgeblich zurückzuführen sei – selber feststellt, dass:

„Because the scientific definitions of the concept of competence are so heterogeneous, it is impossible to identify a consensually agreed core definition“ (Weinert 1999, zitiert nach Krautz 2013, S. 16).

Es gilt jedoch zu bedenken, dass Weinert lediglich konstatiert, dass es keine allgemeingültige Definition gebe. Er führt aus diesem Grund eine ganze Reihe an Definitionen des Kompetenzbegriffes an – abhängig vom Fachbereich (1999, S. 6 ff.). Für den Schulbereich führt er den Kompetenzbegriff *specialized cognitive skills* an (ebd., S. 27). Dem folgend definiert Weinert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Ferner wird der angesprochene Aufsatz als Bezugspunkt in der vielfach zitierten Klieme-Expertise angeführt (Klieme u. a. 2003, S. 72) und zwei Jahre später in einer überarbeiteten Fassung in *Defining and Selecting Key Competencies* (Rychen & Salganik 2001) veröffentlicht.

Die hier in aller Kürze angerissene Debatte um den Kompetenzbegriff mündet letztendlich in der Kritik der Reduktion auf den Kompetenzerwerb und spitzt sich in der Unvereinbarkeit von Bildung und dem Erwerb von Kompetenzen zu. Weitere Fragen ergeben sich, die nicht eindeutig zu klären sind. So etwa die Messbarkeit von Kompetenzen, die immer wieder in der Diskussion steht – insbesondere auch, was die interkulturelle Kompetenz anbelangt. Festzuhalten ist, dass im Rahmen der PISA-Tests Kompetenzen im Fokus stehen und nicht die Bildung. Nach Krautz geht mit dem formulierten „Anspruch der Messbarkeit und Steuerbarkeit“ von Kompetenzen der „Verlust der Inhalte“ einher (Krautz 2013, S. 16). Jedoch ist einzuwenden, dass manche Kompetenzen – etwa die Lesekompetenz – eine Voraussetzung für Bildung sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich zum einen die Frage, wie in der aktuellen Unterrichtspraxis mit der Kompetenzorientierung umgegangen wird – auch den Französischunterricht betreffend (vgl. Kapitel 4.4). Hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz stellt sich zum anderen die Frage nach ihrer Messbarkeit (vgl. Kapitel 3.3).

### 1.3 Ziele und Definition einer interkulturellen Pädagogik

Nach den terminologischen Annäherungen und Abgrenzungen geht es nun im Folgenden darum, die zentralen Begriffe dieser Arbeit zu definieren und die Zielsetzung der interkulturellen Pädagogik darzulegen. Obwohl es viele Ansätze und Konzepte zur interkulturellen Bildung gibt und verschiedene Begriffe verwendet sowie unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, herrscht in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion weitgehend Konsens darüber (Krüger-Potratz 2005, S. 30 ff.), dass interkulturelle Bildung als Schlüsselqualifikation und Querschnittsdimension eine Entwicklungsaufgabe ist (vgl. etwa Allemann-Ghionda 2013, S. 6), die sich an alle richtet und die internationale und europäische Bildung einschließt (Krüger-Potratz 2005, S. 30 ff.).

Als eine umfassende Definition interkultureller Pädagogik, die Diversität im erweiterten Sinne mit einschließt, kann die folgende von Allemann-Ghionda angeführt werden:

„Interkulturelle Bildung ist eine pädagogische Option, die folgende Elemente einschließt: In der Bildung wird sprachliche und soziokulturelle Vielfalt organisatorisch, inhaltlich und methodisch thematisiert. Der Unterricht bringt unterschiedliche, im weitesten Sinn kulturell geprägte Inhalte, Lebensweisen und Perspektiven zur Geltung, setzt sie zueinander in Beziehung und betrachtet sie gegebenenfalls kritisch. Lebensweisen, kulturelle Artefakte und Sprachen von nationalen und zugewanderten Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung und nach Art des Bildungsangebots daran beteiligt sein, es muss jedoch nicht zwingend so sein. Jedenfalls wird unabhängig von der leiblichen Anwesenheit von Personen mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen darauf geachtet, dass Anerkennung, Gleichheit und gerechte Behandlung aller die handlungsleitenden Ideen sind.

Eine Bildung, die sich – breit gefasst – als interkulturell und pluralistisch versteht (jenseits der Dichotomie Mehrheit/Minderheit), bietet Wissen und Instrumente an, um den soziokulturellen Horizont eines jeden Individuums zu erweitern. Es geht um den Aufbau interkultureller Kompetenzen. Menschen sollen befähigt werden, Unterschiede (Differenzen) zu analysieren und zu verstehen, ohne alles auf vermeintliche kulturelle ‚Eigenheiten‘ und ‚Konflikte‘ zurückzuführen. Eine solche Bildung und Erziehung soll Menschen besser in die Lage versetzen sich in Gesellschaften zurechtzufinden, die zunehmend plural sind“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 60).

Daran schließt eine Definition interkultureller Kompetenz an, die Allemann-Ghionda wie folgt beschreibt:

„Interkulturelle Kompetenz ist ein Bündel von Kenntnissen und analytischen sowie affektiven und kommunikativen Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen,

- bei Menschen Verhaltensweisen, die soziokulturell spezifisch sein könnten und als ‚Unterschiede‘ wahrgenommen werden, zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen, dass es sich um Ergebnisse einer bestimmten Geschichte, Sozialisation, Biographie, also um soziale Konstruktion handelt;
- das Soziokulturelle vom Sozioökonomischen auseinanderzuhalten, damit nicht jede als ‚anders‘ wahrgenommene Verhaltensweise auf angebliche kulturelle Differenzen projiziert wird;
- darüber zu reflektieren, weshalb eine bestimmte Verhaltensweise, die vielleicht in einer bestimmten Gruppe und ihrer Kultur häufig vorkommt und für diese charakteristisch erscheint, einem fremd oder irritierend anmutet, und die Irritation zu dekonstruieren;
- sich so zu verhalten, dass der kulturelle Unterschied oder das Missverständnis nicht zum Konflikt eskaliert;
- in Situationen des kulturellen Nebeneinanders und der Begegnung Ambiguitätstoleranz walten zu lassen, was wiederum voraussetzt, dass die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle dekonstruiert werden;
- Missverständnisse anzusprechen (Metakommunikation)“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 64).

Damit einhergehend zielt eine interkulturelle diversitätsbewusste Pädagogik auf das Folgende ab:

- „Mehrsprachigkeit wertschätzen und fördern – vom Fremdsprachenunterricht über den herkunftssprachlichen Unterricht [...];
- Wissen über und Verstehen von Migration, Minderheiten und allen Aspekten von Pluralität bzw. Diversität [...];
- Die schulische Integration und den Bildungserfolg von allen Schülern [...] fördern;
- Den Erwerb bzw. die Vertiefung von interkultureller sowie sozialer Sensibilität und Kompetenz [...] [als] Querschnittsprinzip“ (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 61).

Die Herausbildung interkultureller Kompetenz ist Aufgabe aller Fächer, als so genannte Querschnittsdimension. Welche Rolle hier dem Fremdsprachenunterricht zugetragen wird, mit besonderem Augenmerk auf den Französischunterricht, ist Gegenstand des Kapitels 4. Die Herausforderungen, die sich aufgrund der dargelegten Ziele interkultureller Bildung für die Profession der (Fremdsprachen) Lehrpersonen ergeben, werden in Kapitel 5 diskutiert.

### *Der Begriff Diversität*

Eine Annäherung und Bestimmung des Begriffes der Diversität soll hier im Folgenden ergänzend dargelegt werden, da in dieser Arbeit von einem breiten Verständnis interkultureller Lernprozesse ausgegangen wird, welches auf einem umfassenden Verständnis von Diversität basiert. Die historische Entwicklung des Begriffes Diversität beruht darauf, dass ehemals getrennte Fachrichtungen, die sich

mit unterschiedlichen Formen der Differenz<sup>9</sup> auseinandergesetzt haben, nun in einer Gesamtbetrachtung von Diversität münden, obwohl, je nach Autor, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auszumachen sind. Zunächst geht es im Folgenden um eine Annäherung an die Begriffsbestimmung, bevor auf die Dimensionen von Diversität eingegangen wird.

Der Begriff der Diversität oder Heterogenität<sup>10</sup> steht als Schlüsselbegriff in der gegenwärtigen sozial- und erziehungswissenschaftlichen (und ebenso in benachbarten Disziplinen) Diskussion. Bislang existieren Versuche, die Frage nach der Begriffsbestimmung und deren Dimensionen zu beantworten.<sup>11</sup> Weitgehender Konsens besteht darüber, dass eine konstruktivistische Sichtweise bei der Betrachtung der verschiedenen Dimensionen von Diversität und deren Verschränkungen einzunehmen ist: „Diversität [enthält] teilweise natürlich und genetisch bedingte Elemente (...), aber hinsichtlich ihrer Konzeptualisierung und Behandlung [bleibt Diversität] immer ein soziales Konstrukt“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 54 f.; vgl. auch etwa Trautmann & Wischer 2011, S. 39). Diversität umfasst dabei alle Unterscheidungsmerkmale zwischen Individuen und Gruppen, die angeboren oder erworben sind und durch Gesetze und institutionelle Praxis entstanden sind (Allemann-Ghionda 2013, S. 29).

Hinsichtlich der Dimensionen von Diversität finden sich in der Literatur unterschiedliche Angaben. Dazu gehören Unterschiede im Sinne von Differenzlinien wie der sozioökonomische Status, soziokulturelle Zugehörigkeit, Nationalität, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Gesundheit, Hautfarbe, religiös bedingte Auffassungen, kognitive Leistungsfähigkeit (Allemann-Ghionda 2013, S. 29f.; Trautmann & Wischer 2011, S. 41) etc. Wichtig ist bei der Betrachtung von Aspekten der Diversität, dass eben jene nie isoliert auftreten, und es deren Verschränkungen und Überschneidungen (Intersektionalität) mit zu berücksichtigen gilt (Krüger-Potratz & Lutz 2002, S. 88).

---

<sup>9</sup> Gemeint sind hier etwa die Diskurse der Geschlechterforschung, der interkulturellen Bildung, der Integrationspädagogik und der Ungleichheitsforschung (Allemann-Ghionda 2013, S. 29).

<sup>10</sup> Heterogenität und Diversität werden in dieser Arbeit, in Anlehnung an Allemann-Ghionda, als im weitesten Sinne bedeutungsgleich verstanden (2013, S. 32 f.).

<sup>11</sup> Ausführlich zur Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffes vgl. etwa Allemann-Ghionda (2013, S. 37 f.).



## 2 Kultur und Identität

### 2.1 Kulturtheoretische Positionen

Um sich dem Konzept der interkulturellen Bildung anzunähern, welches von der Begegnung von ‚Kulturen‘ ausgeht oder die Vermittlung zwischen einer oder mehreren ‚Kulturen‘ beschreibt, werden im Folgenden verschiedene Konzeptionen vorgestellt. Die Entwicklung des Kulturbegriffs lässt sich auf einem Kontinuum von „eng ethnokulturell“ über „pauschal national-kulturell“ bis hin zu „auf jegliche Art von sozialen Gruppe bezogen“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 37) verordnen. Hierzu hat der theoretische Diskurs um den Kulturbegriff eine Fülle an Definitionen, Konzepten und ebenso Kritiken hervorgebracht. In dieser Arbeit geht es darum, eine Skizze der für das Forschungsfeld der interkulturellen Lernprozesse wichtigen kulturtheoretischen Strömungen darzulegen, um darauf aufbauend das dieser Arbeit zugrundeliegende Kulturverständnis und davon abgeleitet die Bestandteile von Kulturen zu explizieren.

Inzwischen herrscht weitgehender Konsens darüber, dass der weit verbreitete und simplifizierende Begriff von ‚Kultur‘, bezogen auf homogene und abgeschlossene Nationen, als überholt gilt und zu kurz greift (ebd.). Dennoch ist dieses Verständnis im Alltag noch lebendig und findet sich in essentialistisch-objektivistischen Positionen wieder (Hu 2003, S. 53). Auch in der Fremdsprachendidaktik wird erst sehr zögerlich ein kulturkontrastiver Ansatz, der von ‚eigener‘ und ‚fremder Kultur‘ ausgeht, durch differenziertere und diskursorientierte Konzepte abgelöst (Altmayer 2009, S. 123 f.). Roche konstatiert: „Von einem dynamischen, binnen-differenzierten und plurizentrischen Kulturbegriff ist das Kulturverständnis des Fremdsprachenunterrichts dagegen in der Regel weit entfernt“ (Roche 2006, S. 423).

Es folgt zunächst ein Überblick verschiedener Konzeptionen und Positionen, um die Entwicklung des Kulturbegriffs nachzuzeichnen. Dabei werden im Wesentlichen zwei Positionen dargestellt. Im Rahmen von essentialistisch-objektivistischen Positionen werden Kulturen „als kohärente[n] und voneinander abgrenzbare[n] Entitäten mit jeweils kulturspezifischen Charakteristika“ gesehen (Hu 2003, S. 53). Vorstellungsbilder von Geschlossenheit sind vorherrschend. Dieses Kulturverständnis geht auf die Arbeiten des Philosophen Herder im 18.

Jahrhundert zurück, der in seinem „Kugelmodell“ von Kulturen als homogene, in sich geschlossene Systeme ausgeht, deren äußere Grenzen undurchlässig sind (vgl. etwa Welsch 2000). Der Gedanke der Kohärenz schreibt sich auch in aktuellen Konzeptionen fort, wie etwa bei dem niederländischen Kommunikationswissenschaftler Hofstede (1980). Er unterscheidet Nationalkulturen anhand von Vergleichsparametern. Folgende Dimensionen charakterisieren für ihn Kulturen: das Ausmaß an Machtdistanz, die Gewichtung von Individualismus und Kollektivismus, die Tendenz der Unsicherheitsvermeidung, das eher maskulin oder feminin geprägte Rollengefüge sowie die Gewichtung von Langzeit- und Kurzzeitorientierung (Hofstede 1980). Diese Parameter gehen aus einer Untersuchung hervor, im Rahmen derer er über 100000 Mitarbeiter eines internationalen Konzerns befragte. Der Versuch, Kulturen über die Gemeinsamkeiten ihrer Gruppenmitglieder zu beschreiben, findet sich auch im Ansatz des Sozialpsychologen Thomas wieder:

„Kultur ist ein universelles Phänomen. Alle Menschen leben in einer spezifischen Kultur und entwickeln sie weiter. [...] Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen *Orientierungssystem*. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen [...] gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Organisation oder Gruppe tradiert, das heißt an die nachfolgende Generation weitergegeben. Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft“ (Thomas 2005, S. 22, Herv. C.C.).

Zentral in Thomas' Definition ist die Einführung des Begriffs des *Orientierungssystems*. Der Mensch braucht Muster als identitätsstiftendes Merkmal und um seinem Orientierungs- und Sicherheitsempfinden gerecht zu werden, die er reflektiert anwendet und auf deren Basis er sich in der Welt orientiert. Diese orientierungsstiftende Funktion darf jedoch nicht dazu verleiten, dass Kulturen als geschlossene und widerspruchsfreie Entitäten aufgefasst werden, die im Folgeschluss Konformität von ihren Mitmenschen einfordern. Thomas argumentiert, dass Menschen innerhalb ihres vertrauten Orientierungssystems von den anderen Personen verstanden und akzeptiert werden, während es zu „kritischen Begegnungen“ kommt, wenn „die Interaktionspartner aus einer anderen Nation, Organisation oder Gruppe stammen“ (2005, S. 24). Auch wenn Thomas von einem dynamischen Kulturbegriff ausgeht und sein Modell des Orientierungssystems grundlegend ist und viele Kulturkonzeptionen von einer Orientierungsfunktion

sprechen (Auernheimer 2010, S. 73), so zeigt sich die Tendenz, dass er von einem engen Verständnis kultureller Zugehörigkeit und damit von einer monokulturellen Sozialisation ausgeht, auf deren Basis er kritische Interaktionssituationen erklärt. Thomas' vorrangig kognitivistisches Verständnis von Kulturen bleibt damit deterministisch. Auernheimer (2003) kritisiert an dem Kulturkonzept von Thomas den fehlenden Einbezug von Machtasymmetrien und Beziehungsaspekten in der interkulturellen Kommunikation. Weitere Kritik erfährt das Konzept durch die Einführung so genannter „Kulturstandards“ (Thomas 2005, S. 24 ff.), die ähnlich wie die Vergleichsparameter bei Hofstede dazu dienen sollen, interkulturelle Interaktionssituationen zu analysieren. Zentrale Kulturstandards definiert Thomas hierbei wie folgt: „Kulturstandards sind für das Handeln der Menschen einer bestimmten Nation oder in einem bestimmten Kulturraum unverwechselbar und charakteristisch“ (Thomas 2005, S. 26). Die Identifikation von Kulturstandards erfolgte anhand von Befragungen mit einer repräsentativen Probandenzahl. Thomas unterscheidet zwischen zentralen Kulturstandards und domänen- oder bereichsspezifischen Kulturstandards. Erstere werden in vielen Handlungsfeldern beobachtet, während letztere erst in bestimmten Handlungskontexten zum Tragen kommen (ebd., S. 27 f.).

In der Fremdsprachendidaktik wird auf das Konzept der Kulturstandards verzichtet, da die Art der Erkenntnisgewinnung, die den Kulturstandards zugrunde liegt, fragwürdig sei. Denn nach Altmayer (2004) kann nicht ausgeschlossen werden, dass Kulturstandards Klischees und Stereotypen<sup>12</sup> über ein bestimmtes Land wiedergeben oder sich davon zumindest nicht eindeutig unterscheiden lassen. Thomas (2005) vernachlässigt somit zu Teilen die Auswirkungen des gesellschaftlichen Strukturwandels und damit einhergehende veränderbare Orientierungssysteme.

---

<sup>12</sup> Stereotypisierung ist gegeben, wenn Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen Charakteristiken und Verhaltensweisen zugeschrieben werden, diese reduktionistisch sind, falsch verallgemeinert und überbetont (Grosch & Leenen 1998, S. 361). Bei Stereotypen handelt es sich, im Vergleich zu Vorurteilen um „kulturell geprägt[e] [...] gesellschaftliche Konstrukte“, die im Gegensatz zu Vorurteilen, „zumindest an reale Situationen und Sachverhalte anknüpfen“ (Kleinstauber 1991, zitiert nach Nünning 1999, S. 325). In Volkmanns Versuch einer Definition, „welche das Vorurteil als erweiterte, besonders ausgeprägte Form des Stereotypes begreift“, da es im Gegensatz zum Stereotyp „affektiv-emotionale Komponenten wie Abneigung, Furcht, Wut, Abscheu und sogar Hass [enthält]“, wird der Unterschied deutlich (Volkmann 2010, S. 91).

Eine veränderte Rhetorik findet sich in der Position um diskursiv-reflexive Kulturkonzeptionen wieder. Kulturen werden zunehmend als hybride (vgl. Bhabha 1997) und heterogen betrachtet, verbunden mit den veränderten Lebensbedingungen, insbesondere dem Thema der Migration. Denn, so bringt es Antor auf den Punkt, „wir [werden] es in Zukunft mit Individuen zu tun haben, die in divers hybriden kulturellen Formationen sozialisiert wurden und deren Identität nicht im Sinne eines *homogenen Singulars* verstanden werden darf“ (Antor 2007, S. 124, Herv. C.C.). Die Rhetorik um Nationalcharakter, Volksgeist, kollektives Bewusstsein oder ähnliches verbunden mit dem Bild der Abgeschlossenheit entspricht nicht mehr der Dynamik der heutigen Gesellschaft und hat bereits historisch Fakten ausgeblendet. Vermischungen, Heterogenität und Grenzüberschreitungen waren schon immer Teil der Geschichte.

Der Ethnologe Geertz (1995) verwendet die Metapher eines „selbstgesponnene[n] Bedeutungsgewebe[s]“, welches die gesellschaftlichen Bedingungen realitätsnaher widerspiegelt. Außerdem hebt er die soziale Komponente von Bedeutungsstrukturen hervor und stellt fest, dass kulturelle Symbole nicht direkt, sondern nur über Deutungs- und Interpretationsprozesse zugänglich seien und öffnet damit das Kulturverständnis hinsichtlich der Relativität kultureller Symbolik. Byatt verwendet an dieser Stelle die Metapher des verknoteten Subjekts als „Knoten- und Kreuzungspunkt der Sprachen, Ordnungen, Diskurse, Systeme wie auch der Wahrnehmungen, Begehren, Emotionen, Bewusstseinsprozesse, die es durchziehen (Byatt 1987, zitiert nach Bronfen & Marius 1997, S. 4) und bringt damit die aktuellen Lebensbedingungen auf den Punkt. Eine Abkehr von kollektiven (kulturellen) Identitäten ist damit nicht zwangsläufig notwendig. Bronfen und Marius betonen, dass eine „soziale Heimatlosigkeit“, das heißt eine soziale Orientierungslosigkeit für die Identitätsbildung problematisch sei, und plädieren deshalb für eine konzeptionelle Neuerung der Idee der kollektiven Identität, im Rahmen derer interne Differenzen produktiv zu nutzen seien (1997, S. 3 ff.). Auch Welsch sieht eine Neuerung für unabdingbar aufgrund der Hybridisierungstendenzen heutiger Gesellschaften und distanziert sich zunächst grundsätzlich von traditionellen Kulturkonzeptionen, indem er das Konzept der Transkulturalität einführt (1999, S. 195). Der transkulturelle Charakter durchdringe nach Welsch die Makro- und Mikroebene der Gesellschaft (2000, S. 339). Die Makroebene umfasse zum einen die externen Vernetzungen, die anders als noch im 18. Jahr-

hundert, verstärkt über Nationalgrenzen hinweg, den Alltag prägen. Die „Lebensformen“, so Welsch, „[...] [sind] nicht mehr einfach deutsch oder französisch, sondern – wenn schon – europäisch oder global“ (2010, S. 43). Zum anderen führt Welsch den internen Hybridcharakter von Kulturen als Zeichen der Makroebene an und meint damit „transkulturelle Mischung“ (2010, S. 44). Gesellschaftliche Makrostrukturen werden zunehmend ähnlicher, wenn auch nicht gleich. Auf der Mikroebene stellt Welsch das Individuum mit seiner transkulturellen Prägung heraus und spricht von einem „kulturelle[n] Mischling“, dessen kulturelle Identität einer „patchwork-Identität“ gleichkomme (2010, S. 46).<sup>13</sup>

Auch die interkulturelle Kommunikationswissenschaftlerin Rathje (2009) unternimmt den Versuch, in ihrem aktuellen Beitrag „Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung“ den Kulturbegriff für die empirische Forschung greifbar zu machen. Für Rathje beginnt „Kultur [...] dort, wo mehrere Menschen miteinander interagieren, sie endet bei den Eigenheiten des Einzelnen“ (Rathje 2009, S. 5). In ihrem Konzept (ebd., S. 5 ff.), welches hier im Folgenden skizziert wird, unterscheidet sie zunächst zwischen einer pluralen und einer individuellen Perspektive, die sie wiederum in eine kollektive und kulturelle Perspektive teilt und damit das traditionelle Kulturverständnis, welches nur von einer kulturellen Perspektive ausgeht, um eine kollektive Perspektive erweitert. Auf der pluralen Ebene ist die kollektive Perspektive gekennzeichnet durch die Frage nach der Regelung der Zugehörigkeit zu einem Kollektiv und auf der kulturellen Ebene geht sie der Frage nach, wie sich die Gewohnheiten eines Kollektivs darlegen lassen. Die individuelle Perspektive beschreibt auf kollektiver Ebene die Gestaltung der Kollektivzugehörigkeiten des Einzelnen und auf kultureller Ebene den Einfluss der Gewohnheiten eines Kollektivs auf die Individuen. Im traditionellen Kulturverständnis zeichnet sich das Verhältnis von kollektiver und kultureller Perspektive durch Kongruenz aus. Die zugrundeliegende plurale Perspektive ist gekennzeichnet durch Inhalts- und Grenzkohärenz und die individuelle Perspektive durch Primärkollektivität und Merkmalskongruenz. Einem zeitgemäßen Kulturverständnis folgend stellt Rathje heraus, dass die kollektive und kulturelle Perspektive von Inkongruenz gekennzeichnet seien und sich anstelle von Inhaltskohärenz und Primärkollektivität Differenz und Multikollektivität setzen lassen.

---

<sup>13</sup> Zum Diskurs über Identitätsarbeit im Kontext der Globalisierung vgl. Kapitel 2.2 und 2.3.

Die Grenzkohärenz bleibt hingegen bestehen. Zudem folge radikale Individualität anstelle von Merkmalskongruenz. Diese zeigt die Prägung des Individuums. Gleichzeitig findet keine Determination des Individuums statt, denn Rathje spricht davon, dass

„man zwar aus den Kollektivzugehörigkeiten des Einzelnen schließen [kann], mit welchen kulturellen Gewohnheiten er vertraut, welche Verhaltensweisen oder Denkkonzepte ihm bekannt sein könnten, was der Einzelne jedoch daraus macht, welche Vorstellungen, Meinungen, Praktiken er für sich selbst ableitet, bleibt vollständig offen“ (Rathje 2009, S. 13).

Hierbei setzt sich kollektiver Zusammenhalt, Rathje spricht an dieser Stelle von Kohäsion, aus multikollektiver Mehrfachverortung der Individuen und Vertrautheit mit Differenzen zusammen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten verschiedenen Annäherungen an ein aktuelles Kulturkonzept wird deutlich, dass der Begriff ‚Kultur‘ in einem engen Verständnis zu kurz greift und aufgrund des gesellschaftlichen Strukturwandels weiterer Differenzierungen und Erweiterungen bedarf. Auf der Grundlage der aktuellen kulturtheoretischen Positionen wird in der vorliegenden Arbeit von folgendem Kulturverständnis ausgegangen:

- Kulturen sind nicht statisch, sondern prozesshaft und dynamisch.
- Die Verbundenheit mit dem Herkunftsland, Ethnizität und bestimmte kulturelle Traditionen sind wichtige Faktoren für die Identität und stehen neben weiteren Faktoren (sozioökonomischer Status, Geschlecht etc.).
- Dies gilt für *jedes* Individuum, gleich ob Angehöriger einer Minderheit oder Mehrheit.
- Individuen leben nach bestimmten Orientierungsmustern, die sich gegebenenfalls von anderen Individuen oder Gruppen unterscheiden.
- Kulturen sind nicht homogen, sondern heterogen.
- Kulturen sind nicht klar abgrenzbar.
- Kultur existiert nicht unabhängig von der Perspektive des Betrachters.

Auf Grundlage dieser Annahmen sind Bestandteile von Kulturen in Anlehnung an Auernheimer (2010, S. 73 f.), der den Symbolcharakter und die Orientierungsfunktion benennt, die folgenden:

- Zum einen besitzt die Kategorie ‚Kultur‘ einen symbolischen Wert, der sich in der gesellschaftlichen Praxis anhand von ideellen und materiellen Symbolen zeigt, wie etwa: Gewohnheiten, Ritualen der Kommunikation, Musik, Kunst, Essen, Produkten und Bauwerken.
- Auf der anderen Seite hat ‚Kultur‘ eine Orientierungsfunktion, die sich zusammensetzt aus: von Individuen produzierten, geläufigen, geteilten oder ungeteilten Deutungsmustern und Denkstrukturen sowie Kommunikations- und Verhaltensweisen, welche die dahinter liegenden Werte, Normen und Wissensbestände zum Ausdruck bringen.

Das in dieser Arbeit verwendete erweiterte und flexible Kulturverständnis, welches für einen aktuellen, interkulturell ausgerichteten Französischunterricht notwendig ist, hängt eng mit dem Diskurs um Diversität zusammen. Die Konzepte zur Kultur und zur Diversität entwickeln sich parallel und lassen sich nicht strikt trennen. Im Gegenteil, in einem umfassenden Verständnis beziehen sich die Konzepte auf Orientierungsmuster von Individuen und Gruppen.

## **2.2 Identitätsarbeit im Kontext von interkulturellem Lernen**

Mit dem Begriff der Kultur, welcher im vorherigen Kapitel dargelegt wurde, hängt unmittelbar der Diskurs um Identitätsentwicklung zusammen. Aus diesem Grund befasst sich das folgende Kapitel mit der Frage, wie Identitätsarbeit unter den Bedingungen der Globalisierung stattfinden kann, um angesichts der heutigen Entwicklungen zu einem Verständnis der Komplexität des Prozesses der Subjektentwicklung zu gelangen. Die Subjektentwicklung hat wiederum Auswirkungen auf die Bildungsarbeit (Hafeneger 2005, S. 184 f.).

Die veränderte gesellschaftliche Entwicklungsdynamik schlägt sich auch im Diskurs um den Identitätsbegriff nieder. Es wird ein Umdenken – weg vom

traditionellen Identitätsbegriff,<sup>14</sup> der die Einheit und Kontinuität des Subjekts betont – hin zu einem Identitätsbegriff gefordert, der die Entwicklung der sozialen und personalen Identität unter Berücksichtigung des komplexen und dynamischen Wandels sieht.

Das Autorenteam um Keupp (1999) hat sich mit der Identitätsarbeit vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Strukturwandels beschäftigt und sich insbesondere der Frage gewidmet, wie unter diesen Bedingungen Identitätsarbeit stattfindet und damit den Schwerpunkt auf den Konstruktionsprozess der Identität – nicht auf das Produkt – gelegt:

„Uns hat vor allem das ‚Wie‘ interessiert, der Herstellungsprozess: Wie vollzieht sich diese Identitätsarbeit? Oder im Bild gesprochen: Wie fertigen die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Wie entsteht der Entwurf für kreative Verknüpfung? Wie werden Alltagserfahrungen zu Identitätsfragmenten, die Subjekte in ihrem Identitätsmuster bewahren und sichtbar unterbringen wollen? Woher nehmen sie Nadel und Faden und wie haben sie das Geschick erworben, mit ihnen so umgehen zu können, dass sie ihre Gestaltungswünsche auch umsetzen können? Und schließlich: Woher kommen die Entwürfe für die jeweiligen Identitätsmuster? Gibt es gesellschaftlich vorgefertigte Schnittmuster, nach denen man sein eigenes Produkt fertigen kann? Gibt es Fertigpackungen mit allem erforderlichen Werkzeug und Material, das einem die Last der Selbstschöpfung ersparen kann?“ (Keupp 2005, S. 65 f.).

Dabei verstehen Keupp u. a. Identität als „das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrung interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient“ (1999, S. 60). Der Konstruktionsprozess vollzieht sich dabei in der Suche nach einer „Passung von innerer und äußerer Welt“ (Keupp 2005, S. 60). Keupp sieht die Herausforderungen, denen das Subjekt in der heutigen Gesellschaft ausgesetzt ist, in den vielfältigen Erfahrungsfeldern. Diese

„verdichten sich zu einer verallgemeinerbaren Grunderfahrung der Subjekte in den fortgeschrittenen Industrieländern: in einer ‚ontologischen Bodenlosigkeit‘, einer

---

<sup>14</sup> Vgl. hierzu etwa die Position von Erikson (1991), der von einer stabilen und einheitlichen Identität ausgeht, die auf Kontinuität beruht. Erikson fasst die Identitätsentwicklung als psychosoziale Entwicklung auf, welche sich in Auseinandersetzung mit sich und der Gesellschaft entwickelt. Nach Erikson vollzieht sich die Identitätsarbeit in Entwicklungsphasen, in denen eine zentrale psychosoziale Krise zu bewältigen ist. Durch das Lösen dieser Krise entsteht eine feste und irreversible Identität. Wird die Krise nicht gelöst, so kommt es nach Erikson zu einer Identitätsdiffusion, die mögliche negative Folgen für die kommenden Phasen hat (Erikson 1991, S. 136 ff.). Eriksons Modell kann die innerpsychischen Prozesse präzise fassen, die Faktoren, die von außen wirken, sieht er jedoch als feststehend. Demzufolge bedarf seine Vorstellung von Identitätsarbeit einer Anpassung an die veränderten gesellschaftlichen Strukturen.



radikalen Enttraditionalisierung, dem Verlust von unstrittig akzeptierten Lebenskonzepten, übernehmbaren Identitätsmustern und normativen Koordinaten“ (ebd., S. 68).

Die Leistung der Individuen diesen Herausforderungen zu begegnen, liegt zum einen darin, sie in die erlebten Erfahrungen zu integrieren („Verknüpfungsarbeit“). Dabei werden die Erfahrungen einer zeitlichen Perspektive zugeordnet, unterschiedliche Lebenswelten werden miteinander in Verbindung gebracht, die in Teilidentitäten münden, und ähnliche und differente Selbsterfahrungen werden abgeglichen (Keupp u. a. 1999, S. 190 ff.). Zum anderen erfährt das Individuum ein Spannungsfeld, in welchem es Konflikte aushandelt („Konfliktaushandlung“). Es geht hierbei nicht um das Erreichen eines „Balancezustandes“ (ebd., S. 197), sondern darum, gegebene differente und ambivalente Aspekte als Anlass für neue Identitätsentwürfe und Handlungen wahrzunehmen. Hierzu soll ein Spannungszustand erreicht werden, der aus subjektiver Perspektive als „erträglich“ wahrgenommen wird. Nach Keupp u. a. zielt damit „Identitätsarbeit [...] auf die Herstellung eines konfliktorientierten Spannungszustandes, bei dem es weder um Gleichgewicht und Widerspruchsfreiheit noch um Kongruenz geht, sondern um ein subjektiv definiertes Maß an Ambiguität und des Herausgefordertseins“ (1999, S. 197). Des Weiteren leistet das Individuum einen wichtigen Beitrag zur Identitätskonstruktion durch das Mittel der Selbstnarration, welches Keupp u. a. als zentrales Medium hervorhebt („Narrationsarbeit“) und welches mit Blick auf die Schule, im kollegialen Umfeld, eine bedeutende Rolle spielen kann. Das Individuum organisiert, strukturiert und integriert auf diese Weise vielfältige Erfahrungen.

„Die Identitätsperspektiven formulieren quasi den Erzählrahmen und fokussieren die Sicht auf die eigene Person unter bestimmten Rollen, lebensphasischen Themen oder übergreifenden Sichtweisen. Indem Erfahrungen (sich und anderen) erzählt werden, werden sie nicht nur zusammengefasst, sondern auch sortiert, angeordnet und oftmals (entsprechend sozialer Vereinbarungen) umgeschrieben“ (Keupp u. a. 1999, S. 207 ff.).

Darüber hinaus sei nach Keupp die *Ressourcenarbeit* ein Bestandteil des subjektiven Konstruktionsprozesses. Unter Rückgriff auf die Kapitalformen von Bourdieu versucht Keupp eine Antwort zu finden, wie „materielles“, „kulturelles“ und „soziales Kapital“ für die Identitätsentwicklung einbezogen werden kann (Keupp u. a. 1999, S. 201 ff.). Er formuliert „notwendige Ressourcen für gelingende Identitäts-

arbeit“ (2005, S. 81), auf welche im Folgenden kurz eingegangen wird. Als Grundlage sieht Keupp (i) die „basale ökologische Ressource [...] *Ein Urvertrauen zum Leben*“ (ebd., Herv. im Orig.). Weiterhin benötigt Identitätsarbeit (ii) „*materielle Ressourcen*“, welche selbst erworben, seitens der Eltern oder der Herkunftsfamilie zur Verfügung stehen und aufgrund des „universalisierten Kapitalismus“ (ebd., S. 83) gefährdet sind. Unter (iii) „*soziale Ressourcen*“ sind die Fähigkeiten zu verstehen, bewusst oder unbewusst in soziale Beziehungen zu investieren und ein soziales Netzwerk aufzubauen. Dieses wird durch ständige Austauschkontakte aufrecht erhalten und gewinnt heutzutage, gerade bei sozioökonomisch Benachteiligten, eine große Bedeutung für eine gelingende Identitätsarbeit, da hierdurch ein „Kontext sozialer Anerkennung“ entsteht (ebd., S. 84). Keupp fügt außerdem die Fähigkeit zum Umgang mit konflikthafter Erfahrungen an, dem sogenannten (iv) „*Aushandeln*“. Hierbei geht es um die Fähigkeit – da der Rückgriff auf altbewährte Wege, Regeln und Normen nicht mehr oder nur im geringen Umfang gegeben ist – Regeln, Möglichkeiten sowie Ziele neu auszuhandeln (ebd.). Für diesen Prozess leistet die Selbstreflexion einen wichtigen Beitrag. Finden selbst-reflexive Prozesse nicht oder nur im geringen Umfang statt, sei die Gefahr gegeben, einfache Weltanschauungen zu übernehmen, welche die Grundlage für fundamentalistische Annahmen bilden können (ebd., S. 89). Außerdem nennt Keupp als Ressource die (v) „*individuelle Gestaltungskompetenz*“, das heißt die Fähigkeit des Individuums zur Verbindung vielfacher Realitäten. Damit verbunden ist die *Ambiguitätstoleranz*, das heißt eine Haltung des Individuums, die durch Offenheit und Erkundungsdrang gekennzeichnet ist und sich dabei einer vereinfachten Weltanschauung entzieht (ebd. S. 85). Mit der *Ambiguitätstoleranz* verbunden sei die „*Förderung des Möglichkeitssinns*“. Mit Bezugnahme auf Musil versteht Keupp darunter die Fähigkeit „alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“ (Musil 1967, S. 16 zitiert nach Keupp 2005, S. 86). Mit Keupp besteht die Herausforderung darin, dass „die erforderlichen materiellen, sozialen und psychischen Ressourcen [...] oft nicht vorhanden [sind], und dann wird die gesellschaftliche Notwendigkeit und Norm der Selbstgestaltung zu einer schwer erträglichen Aufgabe, der man sich gern entziehen möchte“ (Keupp 2005, S. 68).

Das grundlegende Ziel der Identitätsarbeit ist nach Keupp, dass sich Individuen als kohärent erfahren (2005, S. 69). Mit Bezugnahme auf den Gesundheitsforscher

Antonovsky zeigt er auf, dass die Herstellung eines Kohärenzsinn einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitserhaltung des Individuums leiste und ebenso „ein klassisches Kriterium für gelingende Identitätsarbeit“ sei (ebd., S. 77). Im Rahmen der Gesundheitsforschung ist der Kohärenzsinn die Basis der Salutogenese<sup>15</sup> und meint „das Gefühl, dass es Zusammenhang und Sinn im Leben gibt“ (ebd., S. 72). Dem Kohärenzsinn liegt eine Haltung des Individuums zugrunde, dass die Welt zu verstehen und zu strukturieren sei. Aufgaben werden als lösbar betrachtet und die Sicherheit, dass die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung dieser zur Verfügung stehen, sei nach Keupp gegeben. Krisen besitzen einen Sinn und der Kraftakt diese durchzustehen, sei lohnenswert und sinnvoll. Dabei bildet Demoralisierung den Gegensatz zum Kohärenzsinn (ebd., S. 72). Den Begriff der Kohärenz löst Keupp hierbei von dem Bild, „auf Dauer angelegte Fundamente zu zementieren“ (2005, S. 78) und spricht von einer Öffnung der Strukturen – gleichwohl aus Subjektperspektive „die hergestellte Verknüpfung für das Subjekt selbst eine authentische Gestalt hat“ (ebd.).

Was bedeuten diese Erkenntnisse aus der Identitätsarbeit nun für interkulturelle Lernprozesse und welche Herausforderungen stellen sich an die Profession von (Französisch-) Lehrkräften? Interkulturelles Lernen ist folglich vor dem Hintergrund einer veränderten gesellschaftlichen Struktur und damit einhergehend eines veränderten Begriffs der Kultur und einer neuen Form der Identitätsarbeit zu betrachten. Die Subjektentwicklung vollzieht sich dabei in einem Spannungsfeld aus (Welt-)Gesellschaft, Lebenswelt und dem Subjekt selbst (Holzbrecher 2011).

Aus interkultureller Perspektive heraus bedeutet dies, dass die Aufgabe des lernenden Subjekts darin besteht, unterschiedliche Sichtweisen zu akzeptieren und anzuerkennen. Unterschiedliche Positionen sollen nicht als Gefahr gesehen werden, sondern als produktive Chance, diese zu integrieren und dabei die eigene (kulturelle) Identität zu entwickeln. Das heißt, es findet ein Konstruktionsprozess des ‚Eigenen‘ in Abgrenzung zum ‚Anderen‘ statt. Die Sichtweise, dass der eigene

---

<sup>15</sup> Unter Salutogenese ist ein Konzept zu verstehen, welches von Antonovsky (1987) als Gegenpart zur Pathogenese geschaffen wurde. Es geht hierbei um die Faktoren, die es Menschen ermöglichen, trotz individuell unterschiedlicher Belastungen, gesund zu bleiben. Dabei spielen insbesondere körperliche Resistenzbedingungen, psychische Ressourcen, materielle Ressourcen und psychosoziale Ressourcen eine Rolle. Der Kohärenzsinn wird hierbei als Kern dieses Konzeptes gesehen.

Standpunkt neben weiteren gleichwertigen Standpunkten existiert, ist dabei zentral. Für Holzbrecher findet interkulturelles Lernen dann statt,

„wenn dem Anderen eine eigene Entwicklung zugestanden werden kann und er nicht mit vorschnellen Deutungs- und Vereinnahmungsversuchen seiner prinzipiellen Fremdheit beraubt wird: Interkulturelle Kompetenz ließe sich dann als die Fähigkeit beschreiben, die aus dieser Spannungsbeziehung resultierende Ambivalenz nicht als bedrohlich wahrzunehmen, sondern als produktive Dynamik, aus der etwas Neues entwickelt werden kann“ (Holzbrecher 2011, S. 166).

Es geht folglich um die Entwicklung einer diversitätssensiblen Haltung. Dem Fremdsprachenunterricht wird hierbei eine wichtige Rolle zugeschrieben, die Witte wie folgt hervorhebt:

„In diesem Prozess dynamischer, narrativ konstruierter und soziokulturell situierter Identität kommt dem langfristigen Erlernen einer Fremdsprache eine besondere Relevanz zu, denn es hat das Potenzial, die linguistisch konzeptualisierten und kulturell präfigurierten narrativ-diskursiven Typen von monokulturell basierten Identitätskonstruktionen grundlegend zu dezentrieren (Witte 2009, S. 50).

Daran anschließend stellt sich hinsichtlich der Lehrenden und Lernenden im Fremdsprachenunterricht die Frage, welche Voraussetzungen und welche Unterstützungen Individuen benötigen, um die Fähigkeit zu erlernen, mit ambivalenten Erfahrungen und mit Andersartigkeit umzugehen. Holzbrecher stellt aus der Perspektive des Subjektes dazu folgende Frage:

„Welche Herausforderungen und welche Unterstützung brauche (und suche) ich, um mich als selbstwirksames und kompetentes Subjekt erfahren zu können und von anderen wertgeschätzt zu werden? Was bewegt mich zu Lernhandlungen, die mein vertrautes Selbstverständnis und Wertesystem im interkulturellen Kontakt in Frage stellen (könnten)? Wie kann ich mich als unverwechselbares und handlungsfähiges Subjekt in einer Welt wahrnehmen, in der nicht ich / die eigene Gruppe / Gesellschaft das Zentrum sind? Wie vereinbare ich mein Wertesystem mit den abweichenden anderen, die grundsätzlich als gleichwertig anzusehen sind?“ (Holzbrecher 2011, S. 159).

Nach Holzbrecher

„kann davon ausgegangen werden, dass sich in der Auseinandersetzung des Subjekts mit inneren und äußeren Widerständen, mit dem Angst hervorruhenden wie auch mit dem faszinierenden Fremden, mit möglichen Zukunftsperspektiven sowie mit der eigenen Krisenwahrnehmung psychische Stärke entwickelt“ (2011, S. 165).

Diese „Stärke“ wiederum führe dazu, dass sich das Subjekt als selbstwirksam erfährt. Selbstwirksamkeit werde insbesondere in der eigenen „Lebenswelt“, dem

Raum, in dem diese Erfahrungen stattfinden, erfahren. Die Fähigkeit, mit diesen Erlebnissen selbstreflexiv umzugehen, sei wichtig, um die „vielfältigen Spannungen, Brüche und Veränderungen des sozialen Systems“ einordnen zu können (ebd.). Es gehe folglich darum, dass sich die Subjekte als handlungsfähig begreifen und sich in spannungsreichen, fragmentarischen Lebenswelten zurechtfinden und Verantwortung für die Gestaltung der Gesellschaft übernehmen. Die Gesellschaft trägt ihre Erwartungen an das Subjekt heran. In einer demokratischen Ordnung ist es die Aufgabe der Individuen, mit den neuen Strukturformen gestaltend umzugehen, aktiv an der Demokratieentwicklung teilzuhaben und als mündiger Bürger zu partizipieren.<sup>16</sup> Hier schließt sich die Frage an, welche (interkulturellen) Fähigkeiten das Subjekt benötigt, um die Vielfältigkeit der Gesellschaft, die Diversität, wertschätzen zu können und sich gegen einfache Weltbilder, die im Fundamentalismus münden können, zu schützen. Holzbrecher konkretisiert die Frage wie folgt:

„Welche interkulturellen Kompetenzen sollen die Schüler/innen entwickeln, um sich in einer multikulturellen Lebensumwelt und in einer polyzentrischen Weltgesellschaft als handlungsfähige Subjekte erfahren zu können?“ (Holzbrecher 2011, S. 159).

Antworten auf die Fragen, welche Teilkompetenzen zur interkulturellen Kompetenz gehören und welche die Schüler im Unterricht erwerben können und sollen, werden anhand des Modells *Intercultural Communicative Competence* von Byram (1997) in Kapitel 3.2 gegeben und die einzelnen Bausteine ausführlich dargestellt. Die Aufschlüsselung der verschiedenen Teildimensionen interkultureller Kompetenz berücksichtigt auch die Ambiguitätstoleranz, die sowohl für eine gelingende Identitätsarbeit notwendig ist (Keupp 2005, vgl. weiter oben) als auch als eine zentrale Teilkompetenz interkultureller Kompetenz ausgewiesen wird (vgl. Kapitel 3.2; Byram 1997). Um überhaupt die Grundlage für den Erwerb dieser Kompetenzen bei Schülern sicherzustellen, benötigen zunächst die unterrichtenden Lehrpersonen ein Bewusstsein für jene Lernprozesse und eben diese Kompetenzen (vgl. Kapitel 5). Dabei gestaltet sich auch für die Lehrpersonen Identitätsarbeit und damit verbunden interkulturelles Lernen als ein lebenslanger

---

<sup>16</sup> Vgl. hierzu auch die Schlüsselprobleme, die Klafki (1998) beschreibt.

Prozess,<sup>17</sup> der zwischen den individuellen Erwartungen und in der Auseinandersetzung mit dem Umfeld geschieht.

## 2.3 Identität und Migration

Der Diskurs über Identitätsbildung bei Menschen mit Migrationshintergrund stellt sich in unterschiedlicher Weise dar. Zum einen gibt es Literatur zu Jugendlichen und Heranwachsenden, die längere Zeit im Ausland leben, gegebenenfalls auch in mehreren fremden Ländern. Zum anderen bezieht sich der Diskurs überwiegend auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, die aus sozial schwächeren Milieus kommen und Angehörige von weniger prestigeträchtigen Minderheiten sind.

Zum ersten Fall wurde eine vielfach zitierte Studie veröffentlicht, bei der es um Jugendliche geht, die Charakteristiken und Perspektiven eines so genannten *Third-Culture-Kid* aufweisen.<sup>18</sup> Ein *Third-Culture-Kid* wird von Pollock und Van Reken definiert als:

„a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture may be assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of similar background“ (Pollock & Van Reken 2009, S. 13, erstmals 1999 erschienen).

Aus der Definition geht nicht hervor, wie lange dieser Aufenthalt dauern muss, damit die Kinder oder Jugendlichen die Merkmale eines *Third-Culture-Kid* aufweisen. Pollock und Van Reken (2009) haben hierzu eine Studie mit Kindern von Missionaren und Diplomaten durchgeführt und deren Identitätsarbeit untersucht. Sie beobachteten, dass Auswanderer einen Lebensstil führen, der sich sowohl von der ursprünglichen als auch von der aktuell erlebten Kultur unterscheidet, wobei sich dadurch eine so genannte dritte Kultur herausbildet (ebd., S. 20 ff.). Für die Identitätsbildung dieser Personengruppe zeichnet das Autorenteam drei Fälle nach. Erstens gibt es die Jugendlichen, die sich anpassen, beispielsweise äußerlich durch Kleidung oder Sprache etc. Diese Gruppe wird von den Autoren wie folgt benannt: „*Chameleons – those who try to find a ,same as' identity*“. Zweitens unter-

---

<sup>17</sup> Zu den Herausforderungen an die Profession von Französischlehrkräften vgl. Kapitel 5.

<sup>18</sup> Weitere Studien, die sich mit Fragestellungen eines *Third-Culture-Kid* beschäftigen, sind von Greenholtz und Kim (2009) und Hoersting und Jenkins (2011) veröffentlicht worden.

scheidet das Autorenteam Jugendliche, die sich bewusst von den Anderen unterscheiden wollen und dies so beibehalten, die so genannten „*Screamers – those who find a ,different from’ identity*“. Drittens gibt es die Gruppe, die keine klare Position bezieht und dadurch keine klare kulturelle Identität einnimmt. Diese Gruppe bezeichnen Pollock und Van Reken als „*Wallowers – those who try to find a ,nonidentity’*“ (Pollock & Van Reken 2009, S. 57).

Aus der Subjektperspektive werden diese Individuen mit vielfachen kulturellen und sprachlichen Systemen in ihrer Zeit des Heranwachsens konfrontiert, was sich in der Identitätsbildung niederschlägt und mit den Worten von Allemann-Ghionda in vielen „Ausdrucksweisen“ zum Tragen kommt:

„Personen mit einer ‚polyphonen’ Identität verfügen aufgrund längerer, prägender Aufenthalte in verschiedenen regional oder national definierten Kulturen über ein Repertoire an kulturell und sprachlich kodierten ‚Stimmen’, wobei der Begriff nicht nur vokal und verbal zu verstehen ist, sondern eher im Sinne von ‚Ausdrucksweisen’. Diese können sich wie in einem Orchester je nach kommunikativem Zusammenhang isoliert äußern, oder aber in einer Weise kombiniert auftreten, dass der Klang einen eigenen, unverwechselbaren Ausdruck hervorbringt (Allemann-Ghionda 2004, S. 83).

Diesem Bild von einem gelungenen Identitätskonstrukt im polyphonen Kontext geht eine intensive Phase der Identitätsarbeit voran, die die Schwierigkeit beinhaltet „to develop a true sense of a core identity“ (Pollock & Van Reken 2009, S. 56). Dies gilt selbstredend auch für eher monolingual und monokulturell Heranwachsende, jedoch scheint der Prozess der Herausbildung einer polyphonen Identität durchaus komplexer zu sein. Dieser wird im Folgenden, nach der Betrachtung von Identitätsarbeit bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund, dem eingangs beschriebenen zweiten Fall, noch einmal aufgegriffen. Das Autorenteam um den kanadischen Psychologen Berry beschäftigt sich ausführlich mit verschiedenen Akkulturationsprozessen und untersucht deren Vor- und Nachteile. In 13 Ländern wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund befragt. Dabei standen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt (Berry u. a. 2006, S. 305):

- Wie leben Jugendliche in und zwischen zwei Kulturen?
- Wie gut gehen Jugendliche mit ihrer interkulturellen Situation um?
- Inwiefern korreliert die Art des Engagements der Jugendlichen in ihren interkulturellen Beziehungen mit dem Verlauf der Adaption?

Dabei definieren Berry u. a. Akkulturation als „the process of cultural and psychological change that follows intercultural contact“ (ebd., S. 305). Die Autoren diagnostizieren vier Arten der Akkulturation (ebd., S. 313 ff.) und untersuchten diese vor dem Hintergrund der psychologischen und soziokulturellen Adaption. Jugendliche, die dem *ethnischen* Profil zugeordnet wurden, zeichnen sich durch die Wahrung der eigenen kulturellen Identität aus und isolieren sich von der Aufnahmegesellschaft. Pollock und Van Reken (2009, S. 57) benutzen hier das Bild des *Screamers* (vgl. weiter oben), der die Aufnahmegesellschaft abwehrt. Den umgekehrten Fall zeigt das *nationale* Profil (Berry u. a. 2006, S. 313 ff.): Jugendliche identifizieren sich stark mit der Aufnahmegesellschaft bei gleichzeitigem Verlust der ursprünglichen ethnischen Identität. Dieses Profil zeigt Ähnlichkeiten mit dem dargestellten Fall, den Pollock und Van Reken als „*Chameleons – those who try to find a ‚same as‘ identity*“ bezeichnen (Pollock & Van Reken 2009, S. 57). Es ist durchaus plausibel, dass sich dies negativ auf die Identitätsbildung auswirken kann. Beim *integrativen* Profil schätzen die Jugendliche beide Kulturen und können positive Beziehungen sowohl zu Personen der Aufnahmegesellschaft aufbauen als auch zu Personen, die der Herkunftskultur angehören (Berry u.a 2006, S. 313 ff.). Beim *diffusen* Profil sind die Jugendlichen zwischen den beiden Kulturen hin- und hergerissen. Jugendliche mit diesem Profil zeigen häufig Schwierigkeiten in der Identitätsarbeit (ebd.).

Berry u. a. deklarieren den Weg zur Integration als den erfolgreichsten, sowohl aus individueller Perspektive als auch aus der Perspektive der Aufnahmegesellschaft. Nichtsdestotrotz kann sich auch das ethnische Profil günstig auswirken, jedoch nicht in dem Maße wie das integrative Profil. Die Autoren schlussfolgern, dass auf der politischen Ebene Maßnahmen besser zu bewerten seien, die Immigranten erlauben „unter sich zu bleiben“ als Maßnahmen, die Immigranten zur Assimilation zwingen (ebd., S. 328).

Ein weiterer Aspekt, der insbesondere bei Individuen mit Migrationshintergrund auf die Identitätsbildung einwirkt, ist die Sprache. Sprache und Identität sind untrennbar miteinander verbunden. Chambers bringt dies auf den Punkt, indem er Folgendes konstatiert: „Sprache ist nicht primär ein Mittel der Kommunikation; sie ist vor allem ein Werkzeug kultureller Konstruktion, mit dessen Hilfe unsere wahre Identität und unserer wahrer Sinn konstituiert werden“ (Chambers 1996, S.



32, zitiert nach Hu 2003, S. 87). Das sichere Beherrschen mindestens einer Sprache ist unabdingbar für eine gelungene Identitätsarbeit, auch um – im Sinne von Keupp u. a. (1999, S. 207) – die „Narrationsarbeit“ erfolgreich bewältigen zu können. Gelingt der Spracherwerbsprozess nicht oder nicht im erforderlichen Maße, so kann sich dies negativ auf die Identitätsbildung auswirken. Die Förderung der Muttersprache hat damit einen großen Einfluss, zum einen auf eine gelungene Identitätsbildung und zum anderen auf den Erwerb weiterer Sprachen.<sup>19</sup> Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist damit auch im Schulalltag unabdingbar. Cummins (2001, erstmals erschienen 1996) betont die politische Verantwortlichkeit für die Förderung der Mehrsprachigkeit und stellt deutlich heraus, dass Mehrsprachigkeit nicht nur ein linguistisches und pädagogisches Phänomen sei, sondern auf politischer Ebene eher befürwortet oder eher abgelehnt wird und damit Einfluss auf die Identitätsbildung der mehrsprachigen Jugendlichen ausüben kann. Daher ist Unterstützungsarbeit auf politischer Ebene notwendig.

Es bleibt festzuhalten, dass die Identitätsarbeit im Kontext mehrerer Kulturen und Sprachen unter besonderen Bedingungen stattfindet und eine größere Herausforderung an das Subjekt selbst stellt. Es geht dabei um eine harmonische Identifikation mit zwei oder mehreren Kulturen. Dies gilt für beide beschriebenen Fälle: sowohl für Jugendliche, die über einen längeren Zeitraum im Ausland gelebt haben als auch für Heranwachsende mit Migrationshintergrund. Das Subjekt leistet an dieser Stelle mehr, indem es sich nicht nur überwiegend mit einer kulturellen Gruppe auseinandersetzt, wie es bei monokulturellen Kindern und Jugendlichen überwiegend der Fall ist, sondern eine Auseinandersetzung mit mehreren kulturellen und sprachlichen Systemen stattfindet. Überträgt man an dieser Stelle das Konzept der Teilidentitäten von Keupp u. a. (1999), so ist festzuhalten, dass jedes Subjekt Teilidentitäten bildet, je nach Kontext hat jedes Individuum eine Rolle, die es ausführt. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt es nahe, dass diese mehr Rollen ausüben als monokulturell aufwachsende Jugendliche – auch in Abhängigkeit des sozio-kulturellen Systems, in dem sie sich bewegen. Die Leistung des Subjektes liegt darin, die verschiedenen

---

<sup>19</sup> Das Phänomen der „doppelten Halbsprachigkeit“ ist als problematisch für die kognitive Entwicklung eines Kindes zu sehen, weshalb es wichtig ist, die Muttersprache bei Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern und nicht in einem Assimilationsprozess aufzugeben. Vgl. ausführlicher zur „Doppelten Halbsprachigkeit“ Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976).

(Werte-) Systeme für sich in Einklang zu bringen, sich eine zusammengesetzte Identität aufzubauen und dieses Spannungsfeld als positive Verunsicherung an- und wahrzunehmen. Gelingt dieser Prozess, so führt dies nach Hamburger zu einer bereichernden Erfahrung, die er wie folgt beschreibt: „Migration ist so gesehen – bezogen auf die Identität des Lebenslaufes – zunächst eine Chance zum Wachstum, eine Bereicherung durch neue Erfahrungen, eine Ausweitung der Identität“ (Hamburger 1998, S. 134).

Es liegt nahe, dass der Prozess der Identitätsbildung in diesen Fällen gegebenenfalls länger andauern kann und die Gefahr für eine Krise größer ist, da der *Kontext der Anerkennung*, wie Keupp (2005, S. 84) es nennt, schwerer zugänglich sein kann. Aus diesem Grund ist mehr Unterstützungsarbeit notwendig, sowohl auf politischer und gesellschaftlicher als auch auf institutioneller und damit auf schulischer Ebene. Aus den Ergebnissen von Berry u. a. (2006) schlussfolgernd, geht es auf politischer Ebene darum, sowohl aus gesellschaftlicher als auch aus individueller Perspektive politische Strategien, Programme und Initiativen zu entwickeln, die einer Integration zuträglich sind. Das heißt Programme zu entwickeln, die es ermöglichen, die Herkunftskultur zu wahren und gleichzeitig aktiv am Leben der Aufnahmegesellschaft zu partizipieren. Bezogen auf Identität und Sprache geht es beim Individuum um eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit. Auf gesellschaftlich-politischer Ebene wird angestrebt, den Gewinn von Mehrsprachigkeit auch für Menschen ohne Migrationshintergrund zu fördern. Im pädagogischen Feld soll der Mehrwert von Mehrsprachigkeit auch für Lehrer und Schüler ohne Migrationshintergrund sichtbar gemacht werden. Diese Aufgabe wird an die Schule gestellt. Des Weiteren geht es um die Aufklärung der Gesamtbevölkerung, dass Vielfalt und Diversität kulturell und sprachlich einen Reichtum darstellen, von dem es zu profitieren gilt.

## **2.4 Identitätsarbeit und Französischunterricht**

Die Identitätsarbeit ist eng mit interkulturellen Lernprozessen verbunden, denn es finden sich Überschneidungsbereiche, wie bereits an verschiedenen Stellen dargelegt wurde (vgl. Kapitel 2.2). Es stellt sich die Frage, inwiefern die Identitätsarbeit im Schulalltag und speziell im Französischunterricht Berücksichtigung findet. Im

Folgenden wird aus diesem Grund ein Blick in die Rahmenlehrpläne des Faches Französisch geworfen.

Es gilt anfänglich festzuhalten, dass Identitätsbildung bei der Begründung von Französischunterricht eine Rolle spielt. Hinsichtlich der Rahmenlehrpläne lässt sich feststellen, dass Identitätsprozesse mitgedacht werden. Die Dichotomie der ‚Eigen‘- und der ‚Fremdkultur‘ ist jedoch häufig zentral und verweist auf das zugrundeliegende Identitätskonzept. Mit dem Beispiel der nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Französisch in der Sekundarstufe II (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999) wird zum einen im Rahmen von literarischer Textarbeit die „individuell-existentielle“ Ebene angesprochen, die „als Möglichkeit der Persönlichkeitsorientierung im Sinne von Identitätssuche und -findung sowie als Möglichkeit der Erweiterung des persönlichen Wahrnehmungs- und Motivationshorizonts“ beschrieben wird (ebd., S. 32). Zum anderen wird im Kontext des interkulturellen Lernens die Auseinandersetzung mit anderen Wirklichkeitskonstruktionen angestrebt. Dabei verschreibt sich der Französischunterricht der Zielsetzung, „die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich mit anderen Wirklichkeiten, Weltansichten, Einstellungen und Haltungen einfühlsam, tolerant und zugleich kritisch auseinander zu setzen“ (ebd., S. 26).

Konkreter gefasst bedeutet dies, dass die Schüler lernen,

- „Menschen aus dem frankophonen Kulturraum Vorstellungen von sich, der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit(en) und ihrer kulturellen Identität(en) zu übermitteln
- sich selbst mit fremden Augen und andere aus deren Perspektive zu sehen, im Vertrauten das Fremde und im Fremden das Gemeinsame zu entdecken [...]
- sich mit Stereotypen und Klischees in Fremd- und Selbstbildern auseinander zu setzen“ (ebd., S. 26).

In der fachdidaktischen Diskussion wird dem Französischunterricht ebenfalls eine wichtige Rolle zur Persönlichkeitsentwicklung beigemessen:

„Das Erfahren von Sprache in kommunikativen Situationen in den ersten Lernjahren führt dazu, dass der Schüler sich im aktiven Umgang mit der Fremdsprache in Verhaltensmuster des Zielsprachenlandes einübt und dabei zugleich seine eigenen Verhaltensroutinen reflektiert“ (Leupold 2010, S. 33).

Weiter heißt es: „Unterrichtliche Prinzipien ebenso wie Ziele und Inhalte des Französischunterrichts führen zu einem Bildung konstituierenden Lernprozess, in dessen Mittelpunkt die *Identität* des Lernalers steht“ (ebd., S. 33, Herv. C.C.). Dabei bleibt Leupold (ebd.) auf einer recht allgemeinen Ebene stehen. Konkretere Ausführungen zur einzelnen Umsetzung im Französischunterricht fehlen.

Es lässt sich festhalten, dass die Identitätsarbeit im Lehrplan für das Fach Französisch mitgedacht wird, obwohl in erster Linie die Identitätsarbeit um das Thema der Abgrenzung auftaucht und zum Teil der Fokus auf der kulturellen Identität liegt. Dass im Rahmen von Identitätskonzepten wie etwa der Patchwork-Identität, eingeführt von Keupp u. a. (1999) oder der polyphonen Identität (Allemann-Ghionda 2004) mehrfach Zugehörigkeitsgefühle entwickelt werden, wird nicht mit einbezogen.

### **3. Die interkulturelle Dimension aus fremdsprachendidaktischer Perspektive**

#### **3.1 Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik: Von der Realienkunde zum interkulturellen Lernen und die „Didaktik des Fremdverstehens“**

Um den Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes vollständig nachvollziehen zu können, werden neben dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Entwicklung interkultureller Pädagogik (vgl. Kapitel 2) nun die fremdsprachendidaktischen Entwicklungen dargelegt, die von der Erziehungswissenschaft maßgeblich beeinflusst wurden und den konkreten Rahmen der Studie bilden.

##### *Von der Realienkunde zur Landeskunde*

Seit jeher geht es beim Fremdsprachenerwerb neben der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen auch um das „Wissen über Land und Leute, zu Bevölkerung, Handel, Industrie, Gesellschaft und Institutionen“ (Lüsebrink 2007, S. 61). Die Lehrtradition von Comenius stellt eines der ersten Beispiele dar, in dem kulturelle Aspekte in den fremdsprachlichen Unterricht einbezogen werden (Leupold 2007, S. 128). Sein Werk *Orbis Sensualium Pictus* (1658) betont die Notwendigkeit, Wörter zu visualisieren und weist somit „den Weg über die ausschließliche Vermittlung der sprachlichen Struktur hinaus auf kulturelle Gegebenheiten“ (Leupold 2007, S. 128). Die so genannte Realienkunde – ein Vorläufer der modernen Landeskunde – hielt mit den politischen Nachwirkungen des deutsch-französischen Krieges 1870/71 Einzug in den Fremdsprachenunterricht:

„[Die] Entwicklung der Landeskunde [erfährt] keine didaktisch-methodische Begründung, sondern ausschlaggebend sind eindeutig politische Ereignisse der Zeit. Das nach dem Sieg gegen Frankreich militärisch, politisch und wirtschaftlich starke Deutsche Reich forderte im Fremdsprachenunterricht die Ausbildung eines enzyklopädischen Wissens, das sich auf die so genannten ‚Realien‘ des Zielsprachenlandes bezog. Fakten aus den Bereichen Geographie und Geschichte, der Zustand der öffentlichen Verkehrsinfrastruktur sowie der Kommunikationsmittel, die politischen und sozialen Strukturen und auch der Literatur bildeten die Grundlage der ‚Realienkunde‘ am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ (Leupold 2007, S. 128 f.).

Der Fokus liegt ausschließlich auf einer kognitiven Ebene, da es um den Erwerb von Wissen über Gegebenheiten in anderen Kulturen geht. Der Interkulturalitätsgedanke umfasst auch im heutigen Verständnis noch eine kognitive Komponente, das so genannte soziokulturelle Orientierungswissen. Diese Komponente ist inzwischen aber lediglich eine Dimension *neben* weiteren, die hinzugekommen sind (vgl. Kapitel 3.2 und Kapitel 4.1).

In den 1920er Jahren bildete sich die so genannte ‚Kulturkunde‘ heraus (ebd., S. 129), die die Realienkunde ablöste und auf eine vertiefende Kenntnis kultureller Aspekte zielte. Das Ende des ersten Weltkrieges war ein Wendepunkt, im Zuge dessen es nunmehr um die Verständigung zwischen den Völkern ging und darum kulturelle Aspekte in einem größeren Zusammenhang und nicht mehr nur als isolierte Fakten zu sehen. Außerdem stand der Aufbau eines Verständnisses des ‚Eigenen‘ – besonders der eigenen kulturellen Selbsterkenntnis und der Bildung der Persönlichkeit – in Abgrenzung zu dem ‚Fremden‘ im Vordergrund (Nieweler 2006, S. 237). Damit näherte sich die Kulturkunde dem Interkulturalitätsgedanken von heute insofern an, als es um den dichotomen Moment des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ ging und das reine Faktenwissen stärker in den Hintergrund trat.

Zur Zeit des Nationalsozialismus wurden der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und ‚fremde‘ kulturelle Inhalte im Besonderen als sehr kritisch gesehen, da kulturelles Verstehen und die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen das nationalistische Gedankengut bedrohten. Nach dem zweiten Weltkrieg knüpfte man – nun unter dem Begriff der Landeskunde – an den kulturkundlichen Ansatz der Weimarer Republik an. Hierbei wurde auch die Gefahr der Stereotypisierung aufgegriffen und kritisch beleuchtet. Im Allgemeinen herrschte in den 1950er und 1960er Jahren die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen vor (ebd., S. 237 f.). Der landeskundliche Ansatz dagegen erfährt erst in den 1970er Jahren einen neuen Aufschwung, auch aufgrund der wirtschaftlichen Prosperität der europäischen Industrieländer, die erstmals breiteren Bevölkerungsschichten Mobilität und Reisen ermöglichte. Der Fremdsprachenunterricht setzte nun verstärkt auf die Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit. Damit einhergehend wuchs das Interesse an landeskundlichem Wissen, welches sich primär dem Verhalten in Alltagssituationen widmete (Leupold 2007, S. 129). Innerhalb des Diskurses um die Landeskundedidaktik der 1970er Jahre können drei konkurrierende Forschungs-

ansätze ausgemacht werden, die hier in aller Kürze dargelegt werden. Beim (i) *semiotischen* oder *phänomenologischen* Ansatz steht besonders die Alltagswirklichkeit des Zielsprachenlandes als Anknüpfungspunkt für den Erwerb landeskundlichen Wissens im Mittelpunkt. Über einen kontrastiven Zugang sollen die Lernenden Landeskunde erfahren, auch im Rahmen eines Schüleraustauschs: „Auf dem Weg der Beobachtung und des Aufdeckens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in allen Bereichen des Alltags, auch dem der Sprache, können Schüler ihr landeskundliches Wissen ausbilden und erweitern“ (ebd., S. 130). Ausgangspunkt des (ii) *sozialwissenschaftlichen* Ansatzes ist die Verbindung von Sprachlernen und politischem Lernen, welches soziale Gesetzmäßigkeiten im Kontext von Vergangenheit und Gegenwart impliziert und verbunden ist mit der Kenntnis von Institutionen und der „Struktur von Verhaltensdispositionen der Mitglieder einer Gesellschaft“ (ebd.). Der so genannte (iii) *sprachdidaktische* Landeskundeansatz zeichnet sich durch seine offensichtliche Praxisnähe aus und erfuhr aufgrund dessen die meiste Akzeptanz zu seiner Zeit. Er propagiert, durch den Erwerb des semantischen Gehaltes und der pragmatischen Strukturen landeskundlichen Wissens aufzubauen (ebd.).

Aus Sicht des heutigen Lernziels der interkulturellen Kompetenz, wie es in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache begründet ist (KMK 2003), unterscheiden sich die verschiedenen Konzeptionen von Landeskunde der 1970er Jahre mit ihrem Fokus auf Faktenwissen nicht wesentlich von der so genannten Realienkunde des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Selbst im Kontext des sprachbezogenen Ansatzes, welcher bereits einen Schritt in Richtung der Verbindung von Sprache und kulturellem Wissen geht, so zeigt Krumm auf, wird den kulturellen Aspekten kaum Beachtung geschenkt. Vielmehr werden Sprechakte als eine „Art kommunikativer Universalien“ gesehen (Krumm 2007, S. 138). Nichtsdestotrotz findet damit eine erste Abwendung von rein faktenorientierten Landeskundeansätzen statt und somit eine erste Annäherung an das Verständnis interkulturellen Lernens des heutigen Fremdsprachenunterrichts.

Eine weitere Hinwendung zu diesem heutigen Verständnis interkulturellen Lernens erfuhr die Landeskundedebatte in den 1980er Jahren. Hierzu leisteten die

*Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*<sup>20</sup> (Robert Bosch Stiftung 1982) einen wichtigen Beitrag (Michel 2006, S. 210), indem sie das neu formulierte Lernziel der transnationalen Kommunikationsfähigkeit hervorhoben. Schon zu dieser Zeit wurden Überlegungen dazu angestellt, wie der Lernende besser auf die neue Realität von internationaler Mobilität und Verflechtung vorbereitet werden könne. Als Folge verbanden die Verfasser Fremdspracherwerb und Landeskunde:

„Lehrern und Schülern soll bewusst werden, dass zu den Bedingungen erfolgreicher fremdsprachlicher Kommunikation auch ein Bewusstsein der Spezifika einer solchen Situation gehört. Sprache muss in ihrem Handlungszusammenhang gesehen werden. Sind Zuhören, Verstehenwollen und Verstehen, Reagieren [...] schon bei muttersprachlicher Kommunikation Formen von zwischenmenschlicher und damit konfliktgefährdeter Interaktion, dann gewinnen Kommunikationsaspekte wie die Kontrolle der eigenen Erwartungshaltung und Frustrationstoleranz [...] durch die oben dargelegten besonderen Bedingungen fremdsprachlicher Kommunikation bei dieser einen ganz besonderen Stellenwert“ (Robert Bosch Stiftung 1982, S. 17).

Der Weg zum interkulturellen Lernen wurde nun durch die Verstärkung der konativen Dimension und durch die Einbeziehung der affektiven Dimension gezeichnet.<sup>21</sup> Der Fokus auf die kognitive Ebene – und damit auf die Vermittlung von Informationen über eine andere Kultur – wird erweitert, indem „die eigenen Erfahrungen der Lernenden und die historisch geprägten Wirklichkeitserfahrungen der Menschen des anderen Landes ausdrücklich in Beziehung“ gesetzt werden sollen (ebd., S. 11). Hierbei geht es auch darum, dass der Lernende sich mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden verschiedener Kulturen auseinandersetzt und diese in größere Zusammenhänge transferiert (ebd., 11 f.).

Die formulierten Ideen und Ziele in den *Stuttgarter Thesen* zeigen eine deutliche Ausweitung des bis dato existierenden landeskundlichen Diskurses in der Fremdsprachendidaktik. Die Einbeziehung einer affektiven und konativen Ebene, neben der kognitiven Dimension, stellt die bislang wichtigste Neuerung dar und zeigt Ähnlichkeiten mit dem heutigen Verständnis interkulturellen Lernens auf. Die

---

<sup>20</sup> Die *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht* sind das Ergebnis der Zusammenarbeit von Wissenschaftlern, Lehrern und Bildungspolitikern, welche den Charakter eines Curriculums für den Französischunterricht aufweisen. Darüberhinaus formulieren die Thesen das Ziel einer „transnationalen Kommunikationsfähigkeit“ und entwickeln Unterrichtsmaterialien (Robert Bosch Stiftung 1982).

<sup>21</sup> Die verschiedenen Dimensionen interkultureller Kompetenz werden eingehend in Kapitel 3.2 aus fremdsprachendidaktischer Perspektive heraus betrachtet und auf bildungspolitischer Ebene in Kapitel 4.1 dargelegt.



*Stuttgarter Thesen* orientieren sich allerdings eher an beruflichen und touristischen Bedürfnissen und bleiben damit hinter den auf die weltweite Migration und Mobilität ausgerichteten heutigen Bildungsstandards zurück (KMK 2003).

### *Von der Landeskunde zum interkulturellen Lernen*

Im ausgehenden 20. Jahrhundert wurde die Landeskunde durch ein verstärktes Interesse an interkulturellem Lernen und dem Einfluss der „Didaktik des Fremdverstehens“ erweitert und abgelöst. Entscheidenden Einfluss hat hier die Erziehungswissenschaft mit dem Diskurs um die interkulturelle Bildung geliefert<sup>22</sup> (Krumm 2007, S. 139 f.). Nachdem die Erziehungswissenschaft interkulturelles Lernen als fächerübergreifendes Lernziel deklariert hatte, zog nach Gnutzmann (1994) die Fremdsprachendidaktik nach, indem das zentrale Lernziel der transnationalen Kommunikationsfähigkeit durch das Ziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit abgelöst und als fester Bestandteil in den fremdsprachlichen Lehrplänen integriert wurde.<sup>23</sup> Es geht in der Folge nicht mehr ausschließlich um landeskundliches Wissen über die Zielsprachenkultur, sondern ebenso darum, sich das eigene kulturelle Selbstbild und dessen Entstehung bewusst zu machen sowie darum, einen reflektierten Umgang mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu fördern. Neben der kognitiven Ebene stehen die affektive und konative Ebene gleichwertig nebeneinander (Klippel 1994, S. 50). Das Konzept des interkulturellen Lernens wendet sich außerdem deutlich von einem bikulturellen Lernen ab, bei dem es ausschließlich um die Gegenüberstellung von Ausgangs- und Zielkultur geht – hin zu einem Lernen, welches auch kulturallgemeine Aspekte berücksichtigt (Knapp-Potthoff 1997). Damit grenzt es sich immer deutlicher von bisherigen landeskundlichen Ansätzen ab.

Hinsichtlich der aktuellen Unterschiede zwischen landeskundlichen Ansätzen und dem interkulturellen Lernen stellt sich die Frage, ob sich beide Konzepte vereinbaren lassen. Hierzu gibt es unterschiedliche Positionen. Landeskunde und interkulturelles Lernen werden insofern differenziert, als Landeskunde als rückschritt-

---

<sup>22</sup> Zur ausführlichen Betrachtung der Entwicklung der interkulturellen Pädagogik vgl. Kapitel 1.1.

<sup>23</sup> Inwiefern interkulturelles Lernen Bestandteil der heutigen Lehrpläne für das Fach Französisch ist, wird in Kapitel 4.1 dargelegt.

lich und veraltet deklariert wird, da ihr ein homogener, statischer Kulturbegriff zugrunde liege (Meißner 2003). Im Gegenzug schreibt Meißner (ebd.) dem interkulturellen Lernen einen offenen und dynamischen Kulturbegriff zu und stellt heraus, dass auch die vielfältige kulturelle Realität Frankreichs im Französischunterricht berücksichtigt werden muss. Ziel ist es dabei, die Lernenden auf die konkrete Kommunikationssituation im zielsprachlichen und -kulturellen Kontext vorzubereiten und sich dabei in Empathiefähigkeit, Reflexion und Ambiguitätstoleranz zu üben. Dieses Ziel steht landeskundlichen Ansätzen gegenüber, welche die interkulturelle Handlungsfähigkeit erst gar nicht in den Blick nehmen (ebd.). Im Rahmen des interkulturellen Lernens sieht Meißner (2003) die Möglichkeit, das Selbstkonzept zu verändern. Es gehe dabei nicht nur um den Umgang mit dem ‚Fremden‘, sondern auch darum, die Sicht auf die eigene Kultur zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Im Gegensatz zu Meißner (ebd.) spricht sich Pütz (1998) für das Fortbestehen der Landeskunde aus und kritisiert am Konzept des interkulturellen Lernens, dass kulturelle Differenzen relativiert würden und dass ethnozentristische Perspektiven nicht gänzlich aufzuheben seien. Leupold (2004, S. 271 ff.) wendet hierzu ein, dass interkulturelles Lernen weder darauf abziele, kulturelle Differenzen als nichtig zu erklären, noch lediglich einen Vergleich von fremd- und eigenkulturellen Gegebenheiten anstrebe.

Einhergehend mit den unterschiedlichen Positionen in der Fremdsprachendidaktik sind auch unterschiedliche Zielvorstellungen für den Bereich des interkulturellen Lernens auszumachen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Darauf aufbauend steht die Erörterung der Zielsetzung interkulturellen Lernens, die dieser Arbeit zugrunde liegt.

### *Die Didaktik des Fremdverstehens*

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik sind unterschiedliche Ausrichtungen auszumachen. Auf der einen Seite existieren Ansätze, die den Fokus auf das Zielsprachenland legen, und auf der anderen Seite gibt es Konzepte mit einer eher multikulturellen und migrationsbedingten Ausrichtung (Krumm 1994). Zu den letztgenannten zählt die „Didaktik des Fremdverstehens“, die aufgrund ihrer richtungsweisenden und einflussreichen Ideen synonym zum interkulturellen Lernen Akzeptanz erfährt. Die „Didaktik des Fremdverstehens“ wurde im Jahre

1995 im Rahmen des Graduiertenkollegs an der Universität Gießen begründet und beschäftigt sich mit einer detaillierten Beschreibung interkultureller Lernprozesse. Zentral in diesem Ansatz ist der Begriff des „Fremdverstehens“ als Lernziel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Bredella et al. hebt hervor: „Fremdverstehen“ bedeute, dass wir eine fremde Sprache und Kultur nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen (Bredella u. a. 2000, XII). Als Ausgangspunkt nimmt Christ (2007) an, dass sich Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht auf drei Ebenen vollziehe. Erstens auf der Ebene der Zielsprache, auf der die Schüler die sprachliche Form inklusive Grammatik, Lexik, Phonetik etc. kennen lernen. Auf der zweiten Ebene wird das Erlernen des Umgangs mit authentischen und fiktiven Personen aus dem zielsprachlichen Kontext angestrebt. Es geht folglich um die Interaktion. Die dritte Ebene behandelt das Fremdverstehen durch zielsprachliche Texte und Inhalte. Gleichzeitig beinhaltet „Fremdverstehen“ „die Bereitschaft und Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und der Koordinierung unterschiedlicher Sichtweisen“ (Bredella u. a. 2000, S. XIX). Es findet also ein doppelter Perspektivwechsel statt – zwischen „Innenperspektive“ und „Außenperspektive“. Beim Einnehmen der „Innenperspektive“ wird die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, gestärkt, was eine schwierige Herausforderung für jedes Individuum darstellt, „weil wir die Dinge zunächst mit unseren eigenen Augen sehen, also von außen, mit unseren vertrauten Kategorien und Einstellungen“ (Bredella 2007, S. 13). Diese Einnahme der Innenperspektive geht mit einer wertfreien Annahme von Andersartigkeit einher. Sie steht damit im Gegensatz zum Ethnozentrismus und schließt folgende Erkenntnis ein: „Was für mich das Fremde ist, ist für den Fremden das Eigene und umgekehrt“ (Bredella 2001, S. 10). Im Rahmen der Außenperspektive nimmt der Lernende die Position eines kritischen Betrachters ein (Bredella 2002, S. 148). Erst das Zusammenspiel der beiden Perspektiven ermöglicht echte interkulturelle Kommunikation. Bredella beschreibt dieses Wechselspiel und Ineinandergreifen der Perspektiven wie folgt:

„Die Innenperspektive ist notwendig, um den Ethnozentrismus zu überwinden, und die Außenperspektive ist notwendig, um sich nicht unkritisch der jeweiligen Innenperspektive anzuliefern. Ein reflektiertes interkulturelles Verstehen vollzieht sich, indem man die Spannungen zwischen Innen- und Außenperspektive entfaltet“ (Bredella 2001, S. 12).

In einem späteren Beitrag erweitert Bredella (2007) die Idee der „Außenperspektive“ und führt die „Außenperspektiven I und II“ ein. Bei ersterer handelt es sich um das Verstehen fremdkultureller Ereignisse auf der Grundlage unserer eigenen Vorstellungen. Die Außenperspektive II ergibt sich nach der Einnahme der Innenperspektive, indem diese modifiziert und das eigene Vorverständnis reflektiert wird. Während dieses Verstehensprozesses kann etwas Drittes entstehen, bei dem das Eigene und das Fremde überschritten werden und sich auch vereinen können. Diese neue Instanz oder Identität bezeichnet Kramsch (1993) als „*Third Space*“, welche sich auch im Ideal des *intercultural speaker* wiederfinden lässt (Byram 1997; vgl. Kapitel 3.2). Im Sinne von Bredella (1999, S. 89) zielt der Fremdsprachenunterricht damit nicht mehr auf die Ausbildung eines *native speaker*, welcher das Leitbild der kommunikativen Kompetenz sei und interkulturelle Gegebenheiten vernachlässige, sondern auf den *intercultural speaker*, der sich durch eine offene und kultursensible Kommunikation auszeichnet und dabei seine eigene Identität mitreflektiert.

Die formulierten Zielerfordernungen im Rahmen der „Didaktik des Fremdverstehens“ haben einen richtungsweisenden Charakter für die fremdsprachdidaktische Forschung und ebenso für die Unterrichtspraxis des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf interkulturelles Lernen. In Anlehnung an diese Position richtet sich auch das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis interkulturellen Lernens an einem dynamischen und offenen Begriff der ‚Kultur‘ aus (vgl. zum Begriff der Kultur Kapitel 2.1). Es umfasst im Wesentlichen eine kognitive, eine affektive und eine konative Ebene, wobei eine weitere Differenzierung vorzunehmen ist (vgl. Kapitel 3.2; Byram 1997). Die allgemeine Zielsetzung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht orientiert sich dabei an der Vermittlung einer ethnorelativen interkulturellen Einstellung (Bredella 1999; Bennett u. a. 2003). In Anlehnung an Göbel (2011), die sich wiederum auf die gängigen bildungspolitischen Dokumente wie etwa den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*, die Bildungsstandards und die Lehrpläne bezieht, sind weiterhin die folgenden Dimensionen zu nennen:

- „Bewusstheit über kulturelle Unterschiede,
- kulturelle Selbstwahrnehmung,
- Interesse an anderen Kulturen,

- Interesse an interkulturellen Themen,
- Akzeptanz kultureller Unterschiede,
- die Fähigkeit, sich in anderskulturelle Personen hineinzusetzen,
- [...] die Fähigkeit zu interkulturell erfolgreichem Handeln“ (Göbel 2011, S. 96)
- und schließlich die Fähigkeit zum Perspektivwechsel (Bredella 1999).

Eine differenziertere Beschreibung der Dimensionen interkulturellen Lernens erfolgt anhand des Modells von Byram (1997) im sich anschließenden Kapitel. Es zeigt in detaillierter Weise die Lernziele und gleichzeitig eine horizontale Aufschlüsselung im Bereich des interkulturellen Lernens auf.

### 3.2 Modelle zur interkulturellen Kompetenz

*Kompetenzstrukturmodell: Intercultural Communicative Competence nach Byram (1997)*

Das Modell *Intercultural Communicative Competence* von Byram (1997) hat Eingang in fremdsprachliche Curricula gefunden und ist innerhalb der Fremdsprachendidaktik anerkannt und vielfach zitiert worden. Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist es von besonderem Interesse, um auf horizontaler Ebene eine umfassende Sicht auf mögliche Teildimensionen interkultureller Kompetenz – Byram (1997) spricht von interkultureller kommunikativer Kompetenz – zu erlangen, um dann in der Analyse zu betrachten, mit welchem Verständnis Französischlehrpersonen in ihrem Unterricht arbeiten. Das Modell nimmt insbesondere den fremdsprachlichen Kontext in den Blick, wie Byram selber hervorhebt: „the model which might be proposed needs to be accessible to and useful for teachers of foreign languages working within particular traditions and conceptualisations of their role as instructors and educators“ (Byram 1997, S. 31). Außerdem fußt sein Modell auf dem Konzept des *intercultural speakers*. Es distanziert sich damit vom Idealbild des *native speaker*, welches lange Zeit vorherrschendes Ziel war, und berücksichtigt ausdrücklich die soziale Identität eines Sprechers:

„The concept of native speaker linguistic competence is imprecise and unusual, and it is more appropriate to develop an intercultural style, and tact, to overcome divergence rather than accept the norm of the monolingual [...]. It is clear that, in a dyadic interaction for example, both interlocutors have different social identities and therefore a different kind of interaction than they would have with someone from their own country speaking the same language. It is for this reason that I shall introduce the concept of the ‚intercultural speaker‘ to describe interlocutors involved in intercultural communication and interaction“ (Byram 1997, S. 32).

Das Konzept des *intercultural speakers* wird auch in der „Didaktik des Fremdverstehens“ (vgl. etwa Bredella 2010) aufgegriffen und gehört zum aktuellen Verständnis und Ziel des Fremdsprachenunterrichts.<sup>24</sup> Des Weiteren spricht sich Byram im Besonderen für die Verbindung von interkulturellem und sprachlichem Lernen aus.

„Since language is a prime means of embodying the complexity of those practices and beliefs, through both reference and connotations, and the interplay of language and identity, the acquisition of a foreign language is the acquisition of the cultural practices and beliefs it embodies for particular social groups, even though the learner may put it to other uses too [...]. Teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence“ (Byram 1997, S. 22)

(Fremd-) Sprachliches Lernen hat nach Byram (ebd.) folglich einen großen Einfluss auf den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz. Die Verbindung von Sprache und Kultur kommt hier noch einmal deutlich zum Tragen (vgl. auch Kapitel 2.3). Folgerichtig berücksichtigt Byram (ebd.) die linguistische sowie die soziolinguistische Kompetenz und die Diskurskompetenz bei der Entwicklung seines Modells. Damit findet eine dezidierte Berücksichtigung der sprachlichen Komponente statt, indem die interkulturelle Kompetenz erst in Verbindung mit der kommunikativen Kompetenz zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz führt, die in eine linguistische sowie eine soziolinguistische Kompetenz und eine Diskurskompetenz aufgeteilt ist.

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz setzt sich nach Byram (ebd.) aus fünf Teilkompetenzen interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten – den so genannten *savoirs* – zusammen, welche verschiedene Bereiche abdecken (vgl. Darstellung 1).

---

<sup>24</sup> Auch Kramsch (1993) geht auf die Ablösung des Ideals des *native speakers* zugunsten des *intercultural speakers* ein (vgl. Kapitel 3.1).

	<b>Skills</b> interpret and relate <i>(savoir comprendre)</i>	
<b>Knowledge</b> of self and other; of interaction: individual and societal <i>(savoirs)</i>	<b>Education</b> political education critical cultural awareness <i>(savoir s'engager)</i>	<b>Attitudes</b> relativising self valuing other <i>(savoir être)</i>
	<b>Skills</b> discover and / or interact <i>(savoir apprendre/faire)</i>	

**Darstellung 1: Das Modell der *Intercultural Communicative Competence* nach Byram (1997, S. 34).**

Wissen (*savoirs*) und Einstellungen (*savoir être*) bilden dabei die Voraussetzungen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Sie werden ergänzt durch Fertigkeiten zur Interpretation und In-Beziehung-setzen kultureller Elemente (*savoir comprendre*) sowie durch Fertigkeiten zur Interaktion und Erkundung (*savoir apprendre/faire*). Byram (ebd.) plädiert zudem für eine übergeordnete pädagogische Philosophie, die hierzulande unter den Ansatz der politischen Bildung fällt (*savoir s'engager*). Ihm folgend gehört hierzu die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins beim Lernenden gegenüber seiner eigenen Kultur und anderen Kulturen gegenüber. In Anlehnung an Byram (ebd., S. 57 ff.) erfolgt nun die ausführliche Darstellung der fünf Teilkompetenzen, die er als Lernziele bezeichnet:

*savoir être* (Byram 1997, S. 57 f.)

Mit dieser Teilkompetenz spricht Byram die affektive Ebene an. Es geht um Einstellungen wie Neugier und Offenheit gegenüber fremden Kulturen. Gleichzeitig

soll die Bereitschaft gefördert werden, von der eigenen Position abzurücken. Damit spricht Byram die Bereitschaft zur Dezentrierung und zum Perspektivwechsel an.

*savoirs* (Byram 1997, S. 58 f.)

Hierbei handelt es sich um deklaratives Wissen. Gemeint ist hier folglich die kognitive Komponente interkultureller Kompetenz. Byram unterscheidet zwei verschiedene Wissensarten: Einerseits meint er das Wissen über soziale Gruppen und ihre Kulturen sowohl im eigenen Land als auch im Zielsprachenland. Nach Byram ist dieses Wissen ein Produkt der Sozialisation, die jedes Individuum durchläuft, und welches deshalb bereits in unterschiedlichem Umfang vorhanden ist. Andererseits erwähnt er die Bedeutung des Wissens über die Ausbildung und den Konstruktcharakter kollektiver Identitäten, das Wissen um die eigene kulturelle Prägung und wie diese die Wahrnehmung anderer kultureller Strukturen beeinflusst. Das Wissen dieser zweiten Kategorie gehöre dabei nicht zum natürlichen Sozialisationsprozess und müsse erlernt werden.

*savoir comprendre* (Byram 1997, S. 61)

Grundlage für diese Teilkompetenz ist das erworbene deklarative Wissen der Kategorie *savoirs*. Dieses Wissen werde für das Interpretieren und In-Beziehungsetzen von Dokumenten benötigt. Es geht darum, fremdkulturelles Geschehen erklären und einordnen zu können und dieses zu eigenkulturellen Ereignissen in Beziehung zu setzen. Auch der Umgang mit Widersprüchen und Unklarheiten falle in diese Kategorie.

*savoir apprendre/faire* (Byram 1997, S. 61 ff.)

Fertigkeiten dieser Kategorie beziehen sich auf die soziale Interaktion, im Rahmen derer der kompetente Umgang mit Einschränkungen gefordert ist. Grundlage für die erfolgreiche Interaktion ist der Rückgriff auf kulturelles Vorwissen, Haltungen und Fertigkeiten zur Interpretation.



*savoir s'engager* (Byram 1997, S. 63 f.)

Byram drückt mit dieser Teilkompetenz eine gewisse Nähe zur Idee der politischen Bildung aus. Parallelen zum Konzept der *Education for citizenship*<sup>25</sup> sind sichtbar. Es beschreibt die Fähigkeit, ein Bewusstsein zu entwickeln, wie in der eigenen und auch in anderen Kulturen Werte und Einstellungen entstehen und sich verändern können.

Byrams Modell (1997) ist ein wichtiger Schritt in Richtung einer differenzierten horizontalen Darstellung interkultureller Kompetenz für den Anwendungskontext des Fremdsprachenunterrichts – auch wenn die Ausführungen zu den Teilkompetenzen teilweise einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen und sich deshalb nicht immer konkrete Handlungsrichtlinien für den Schulkontext ableiten lassen. Byram (2009b, S. 325) konstatiert selber, dass seine Ausführungen zwar detailliert, aber dennoch weitere Präzisierungen notwendig seien. Eine vertikale Differenzierung nimmt er nicht direkt vor und geht damit nur am Rande auf das Thema der Evaluation interkultureller Lernprozesse ein (vgl. Kapitel 3.3), indem er hervorhebt, dass es sich bei interkulturellen Lernprozessen um nicht direkt beobachtbare und messbare Verhaltensweisen handelt:

„The objectives need not necessarily be formulated as observable and measurable behaviors or changes in behavior. To require this would be too restrictive in understanding language and culture learning, although it may be necessary later to reconsider this issue with respect to assessment“ (Byram 1997, S. 48).

Jedoch stellt Byram (ebd.) auch heraus, dass er durchaus die Möglichkeit sehe, die Teilkompetenz des deklarativen Wissens (*savoirs*) im fremdsprachlichen Kontext abfragen zu können. Diejenige Teilkompetenz, die die affektive Ebene betrifft (*savoir être*), könne seiner Meinung nach nicht überprüft werden. Er begründet dies mit dem Punkt, dass es sich um Perspektivenwechsel handelt, die nicht auf einer Skala abbildbar seien:

„the definition of *savoir être* in terms of ‚willingness‘, ‚readiness‘, ‚interest‘ and the ability to act accordingly, does not fit well with attitude scales. [...] the kinds of

---

<sup>25</sup> *Education for citizenship*: Hierbei geht es darum, die Bürger in das gesellschaftliche und politische Leben einzubeziehen und eine aktive Beteiligung eben daran zu fördern. Für eine ausführliche Darstellung hierzu vgl. Osler (2008) und Crick (2007).

assessment exercise [...] require a shift of perspective, not a movement along a scale.” (Byram 1997, S. 108).

Hinsichtlich der Fertigkeiten *savoir apprendre* und *savoir comprendre* und damit die Handlungsebene interkultureller Kompetenz betreffend sieht Byram ebenso keine Möglichkeit der Evaluation respektive hält diese für höchst kompliziert (1997, S. 109 f.). In einem späteren Beitrag stellt Byram (2009a) ein Instrument zur Selbstevaluation interkultureller Lernprozesse vor, welches in Kapitel 4.3 zum Thema „Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation interkultureller Lernprozesse“ vorgestellt wird.

Festzuhalten bleibt außerdem, dass Byram weitere Dimensionen von Diversität vernachlässigt und sich auf nationale Kollektive fokussiert. Dies begründet er damit, dass er eine didaktische Notwendigkeit darin sieht:

„The exclusive focus is a didactic necessity, a need for simplification, particularly in the early stages of learning, a simplification common to all didactics. This is complemented by the focus on skills, which raise awareness of other groups and identities and the means to ‚discover‘ and ‚understand‘ them“ (Byram 2009b, S. 330).

Nichtsdestotrotz erwähnt Byram weitere Dimensionen von Diversität, wenn auch nur am Rande und ohne weitere Berücksichtigung: „other identities are also present: professional, age, sex, ethnic, and so on“ (Byram 2009b, S. 330).

Mit Blick auf den Erwerbskontext interkultureller kommunikativer Kompetenz unterscheidet Byram drei Lernsituationen (1997, S. 65 ff.):

- das Klassenzimmer als Ort für die Interaktionen und die Arbeit mit Lehrmitteln,
- der pädagogisch begleitete Auslandsaufenthalt (*fieldwork*) und
- das selbstständige Lernen im außerschulischen Bereich.

Wie bereits eingangs erwähnt, bezieht er sich damit explizit auf den Anwendungskontext Fremdsprachenunterricht, der anhand der drei Erwerbskontexte noch einmal deutlich wird.

Er hebt beim zweiten und dritten Erwerbskontext die unmittelbare Verbindung zum ersten Erwerbsbereich – dem Klassenzimmer – hervor. Nur durch die Vor- und Nachbereitung eines Auslandsaufenthaltes sei der Erfolg von eben diesem sichergestellt: „the fieldwork has [...] a prospective and retrospective relationship

with the classroom“ (1997, S. 68). Auch die Grundlagen des selbstständigen Lernens werden im Klassenzimmer gelegt, so dass der Lernende im Idealfall fähig ist, in einen außerschulischen selbstständigen interkulturellen Lernprozess einzusteigen und ihn zu bewältigen. Demzufolge hat auch die Lehrperson einen großen Einfluss, ihre Prädisposition in Bezug auf interkulturelles Lernen kommt zum Tragen. Welche Faktoren hierfür eine Rolle spielen können, ist Gegenstand der Ergebnisanalyse dieser Arbeit (vgl. Kapitel 8).

*Entwicklungsmodell: Developmental Model of Intercultural Sensitivity von Bennett (1986a)*

Während bereits viele theoretische Überlegungen aufgestellt worden sind, was interkulturelle Kompetenz bedeuten könnte und aus welchen Teilkompetenzen sie sich zusammensetzt, existieren bislang nur sehr wenige Modelle, die den Entwicklungsprozess und damit eine vertikale Entschlüsselung interkultureller Kompetenz von 'nicht interkulturell' zu 'sehr interkulturell' beschreiben. Ein bekanntes und viel zitiertes Modell, welches auch in der DESI-Studie (Deutsch-Englische Schulleistungen International; vgl. Göbel & Hesse 2008) Anwendung fand, stellt das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* von Bennett (1986a) dar. In die Konzeption des Modells sind monatelange, teilweise jahrelange Beobachtung und Analyse interkultureller Sensibilitätsentwicklung von Teilnehmern an interkulturellen Workshops und Austauschprogrammen eingeflossen (ebd., S. 182). Bennetts Arbeit beruht auf dem Konzept kultureller Differenz und beschreibt den Entwicklungsprozess interkultureller Sensibilisierung. Bennett verwendet den Begriff der ‚sensitivity‘:

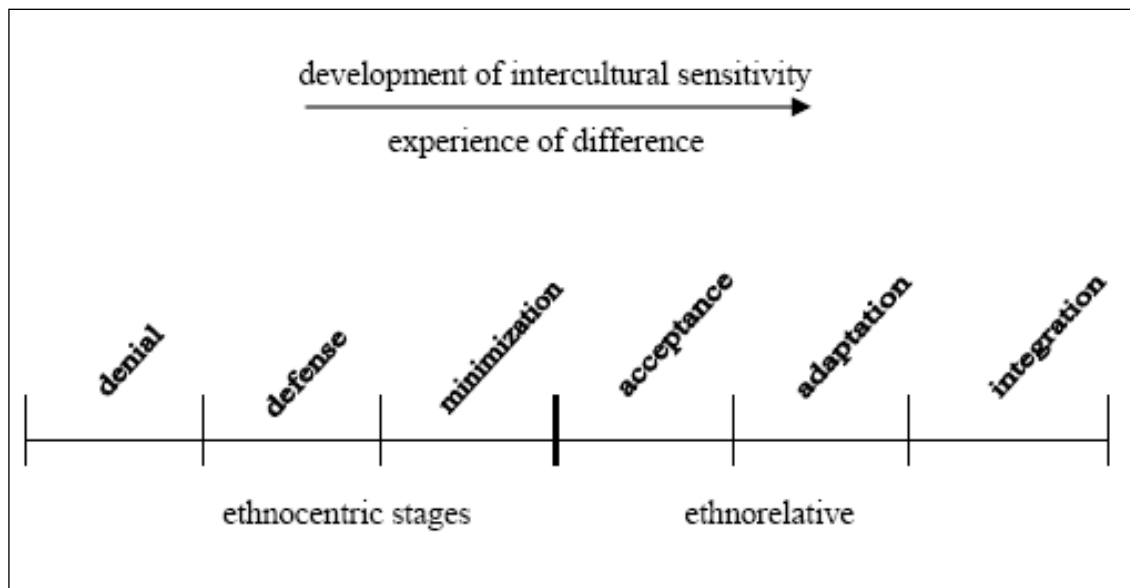
„We use the term ‚intercultural sensitivity‘ to refer to the ability to discriminate and experience relevant cultural differences. [...] The crux of the development of intercultural sensitivity is attaining the ability to construe (and thus to experience) cultural difference in more complex ways“ (Hammer u. a. 2003, S. 422 f.).

Interkulturelle Sensibilität ist dabei *ein* Aspekt von interkultureller Kompetenz, neben einem *intercultural mindset* und einem *intercultural skillset* in Anlehnung an Bennett:

„For cross-cultural contact to be constructive, it needs to be accompanied by certain conditions. Among those conditions are the recognition of cultural differences and the maintenance of a positive attitude toward them. This condition is the *intercultural mindset*. Equally important is the ability to use learning-to-learn frameworks to identify potential areas of misunderstanding and to choose behavior appropriately. This second condition is the *intercultural skillset*. A third condition is the ability to experience cultural difference in sophisticated ways, which is referred to as *intercultural sensitivity*“ (Bennett 2001, S. 1, Herv. im Orig.).

Dem Modell liegt damit ein eher statisch ausgerichteter Begriff der ‚Kultur‘ zugrunde, der von Homogenität innerhalb von Kulturen auszugehen scheint (zum Kulturbegriff vgl. Kapitel 2). Bennett nimmt an, dass kulturelle Differenzen als potenzielle Bedrohung der eigenen Identität wahrgenommen werden: „Students (and sometimes instructors) employ a wide range of strategies to avoid confronting the implications of fundamental difference“ (Bennett 1986b, S. 28). Er ist dabei der Meinung, dass Personen durch adäquate Übungen und Trainings ein höheres Niveau interkultureller Sensibilität entwickeln können. Den Entwicklungsstufen liegt hierbei jeweils eine spezielle Weltsicht zugrunde. Sie berücksichtigen jedoch nicht die affektive oder konative Dimension einer Weltsicht, wie folgendes Zitat von Hammer u. a. verdeutlicht: „Thus, the DMIS is not a descriptive model of changes in attitudes and behavior. Rather, it is a model of changes in worldview structure“ (Hammer u. a. 2003, S. 423). Die Entwicklung interkultureller Sensibilität wird anhand subjektiver Erfahrung kultureller Differenzen dargestellt und aus diesem Grund auch als phänomenologisches Modell gesehen (Bennett 1986b, S. 28).

Bennett (1986a) beschreibt in seinem Modell zwei Hauptentwicklungsstadien: die ethnozentrische Phase, die sich durch die Vermeidung kultureller Unterschiede auszeichnet, sowie die Phase der ethnorelativen Orientierung. Erstere unterteilt er wiederum in die Stufe *Denial*, *Defense* und *Minimization*. Letztere akzeptiert und berücksichtigt fremdkulturelle Perspektiven und Handlungsweisen, Bennett unterteilt sie in *Acceptance*, *Adaption* und *Integration* (vgl. Darstellung 2).



**Darstellung 2: The Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) nach Bennett (1986a, S. 182).**

Die erste und damit niedrigste Stufe interkultureller Sensibilität nennt Bennett *Denial*. Personen auf dieser Entwicklungsstufe zeichnen sich durch eine deutlich ethnozentrische Weltanschauung aus, welche nur die eigene Perspektive zulässt: „one's own world view is unchallenged as central to reality“ (Bennett 1986a, S. 182). Menschen auf dieser Entwicklungsstufe reagieren mit Indifferenz und Ignoranz auf Diversität und Alterität. Kulturelle Differenzen sind für sie nicht existent.

Die zweite ethnozentrische Stufe des Modells, *Defense*, zeichnet sich dadurch aus, dass kulturelle Differenzen wahrgenommen und als bedrohlich empfunden werden. Als Schutzmechanismus wird die eigene Weltsicht als universell gültig und als überlegen gegenüber fremden Kulturen angesehen, „one's own culture is the acme of some evolutionary scheme“ (Bennett 1986a, S. 183).

*Minimization* stellt die dritte und damit letzte ethnozentrische Stufe dar, auf der kulturelle Differenzen, wie der Name schon andeutet, minimiert und heruntergespielt werden. Jeder Mensch wird als gleich angenommen, unabhängig davon, welche kulturellen Bezugsrahmen ihn prägen. Diese Form des Gleichheitsgedankens suggeriert zunächst ein weltoffenes und aufgeschlossenes Bild des Lernalers. Tatsächlich verbirgt sich dahinter aber eine mangelnde Differenzierungsfähigkeit zwischen Kulturen und damit auch ein fehlendes eigenkulturelles Be-

wusstsein, weshalb dieser Variante immer noch eine ethnozentrische Weltsicht zugrunde liegt (ebd., S. 183 f.).

Auf dem Kontinuum von einer ethnozentrischen Weltanschauung hin zu einer ethnorelativen Orientierung beginnt nun letztere mit der Phase der *Acceptance*. Innerhalb dieser sind Menschen in der Lage, kulturelle Differenzen als normal anzusehen und grundsätzlich zu akzeptieren sowie sich ihres eigenen kulturellen Kontextes bewusst zu sein. In den meisten Fällen geschieht dies jedoch unreflektiert. In diese erste Stufe der ethnorelativen Orientierung fällt auch die Erkenntnis, dass Kulturen konstruiert und dynamisch veränderbar sind (ebd., 184 f.).

Der erfolgreiche Perspektivwechsel und die bewusste Auseinandersetzung mit kultureller Diversität finden in der nächsten Phase statt – der Stufe der *Adaption*. Charakteristisch für diese Stufe ist, dass Menschen ihr Handeln und Denken entsprechend des kulturellen Bezugsrahmens bei gleichzeitiger Wahrung eigener Werte und Zielvorstellungen ändern können. Dies mündet in eine zufriedenstellende interkulturelle Kommunikationssituation:

„People are able to shift their cultural frames of reference; that is, they are able to look at the world through different eyes and intentionally change their behavior to communicate more effectively in another culture. This is a conscious act, necessitating an awareness of one's own culture and a set of contrasts to the target culture“ (Bennett u. a. 2003, S. 251).

Bennett beschreibt, dass Personen dieser Stufe auf intensiven Kontakt mit fremdkulturellen Personen und Erfahrungen in anderen kulturellen Kontexten zurückgreifen können (Bennett 1986a, S. 186).

Die letzte und höchste Stufe nennt Bennett *Integration*. Kulturelle Differenzen als fester Bestandteil der Identität unter Bezugnahme unterschiedlicher Weltsichten sind charakteristisch für diese Stufe: „People extend their ability to perceive events in cultural context to include their own definitions of identity. For these people, the process of shifting cultural perspective becomes a normal part of self, and so identity itself becomes a more fluid notion“ (Bennett u. a. 2003, S. 251). Hammer u. a. (2003) verweisen an dieser Stelle auch darauf, dass kulturelle Orientierungslosigkeit im Rahmen dieser Stufe möglich sei.

Das gesamte Modell legt die Annahme nahe, dass durch Trainings und Übungen die Stufen nacheinander durchlaufen werden und hat damit einen stark normativen Charakter. Unberücksichtigt bleibt, dass es aufgrund von Erfahrungen auch eine

rückläufige Entwicklung geben kann. Hammer u. a. sehen dies jedoch nur als seltene Ausnahme:

„Since issues may not be totally resolved, movement may be incomplete and one's experience of difference diffused across more than one worldview. However, movement through the orientations is posited to be unidirectional, with only occasional 'retreats'. In other words, people do not regress from more complex to less complex experiences of cultural difference“ (Hammer u. a. 2003, S. 423).

Zudem wird die Möglichkeit, dass Personen auf einer Stufe verharren können, nicht weiter erwähnt. Jedoch gesteht Bennett (1986b) ein, dass die letzte Stufe, *Integration*, nur von Menschen erreicht werden könne, die über mehrere Jahre außerhalb ihres ursprünglichen kulturellen Kontextes gelebt und sich mit weiteren kulturellen Bezugsrahmen intensiv und aktiv auseinandergesetzt haben.<sup>26</sup> Folglich hat diese Stufe für den schulischen Kontext kaum Relevanz, wie auch Auernheimer (2010) anmerkt. Lediglich Kinder und Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte brächten entsprechende Voraussetzungen mit (Auernheimer 2010, S. 125) und diese machen vielerorts einen bedeutenden Teil der Schülerschaft aus. Ob diese Erfahrungen dann allerdings umgesetzt und in einer hohen ethnorelativen Stufe münden, um im Modell von Bennett zu bleiben, hängt von vielen weiteren Variablen ab, die bei Bennett (1986a) nicht weiter zur Sprache kommen. Allemann-Ghionda führt hier etwa den sozioökonomischen Status an, damit ein solches Modell auch auf den Schulkontext anwendbar sei (Allemann-Ghionda 2013, S. 64). Weitere Faktoren, die gerade für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in den einzelnen Klassenstufen entscheidend sind, sind entwicklungspsychologische Rahmenbedingungen, die häufig nicht weiter mitgedacht werden, beispielsweise, in welchem Alter die Entwicklungsstufen überhaupt erreicht werden können. Insgesamt ist hierzu die Forschungslage schwach und der Rückgriff auf verwandte Disziplinen erscheint notwendig. So kann zum einen die Identitätsentwicklung (vgl. Kapitel 2) hinzugezogen werden. Zum anderen spielt, so Auernheimer, die Entwicklung des Geschlechtsrollenverständnisses eine Rolle. Anknüpfungen an das Entwicklungsmodell von Piaget seien denkbar (Auernheimer 2010, S. 126 f.).

---

<sup>26</sup> Zur Identitätsarbeit von Individuen, die über längere Zeit im Ausland gelebt haben, oder Menschen mit Migrationshintergrund vgl. Kapitel 2.3.

Außerdem bleibt im hier dargestellten Modell die Tatsache unberücksichtigt, dass es sich bei der interkulturellen Kompetenz um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt. Bennett deutet zwar die verschiedenen Ebenen an, geht aber bei der Beschreibung der einzelnen Stufen nicht weiter darauf ein (Hammer u. a. 2003). Da also viele Fragen offen bleiben und das Modell am ehesten auf das Training für interkulturelle Kommunikation in der Arbeitswelt zugeschnitten ist, ist die Übertragbarkeit auf den Fremdsprachenunterricht eher gering. Sicherlich lassen sich allgemeine Folgerungen für eine mögliche Progression interkultureller Kompetenz auch im Schulkontext ziehen, deren Erhöhung gerade im fremdsprachlichen Unterricht angestrebt wird. Allerdings zeigen die angesprochenen Punkte, dass eine direkte Übertragbarkeit auf den Fremdsprachenunterricht nicht möglich ist. Auch Witte (2009) äußert Bedenken an Bennetts Modell hinsichtlich der konkreten Anwendung im Fremdsprachenunterricht, da es auf einer allgemeinen Ebene bleibe und die Interkultur (den „*Third Space*“, vgl. Kramsch 1993) unberücksichtigt lasse (Witte 2009, S. 55).

#### *Progression interkultureller Kompetenz*

Witte entwickelt im Gegensatz zu Bennett (1986a) ein Modell, welches Zusammenhänge im fremdsprachlichen Lernprozess berücksichtigt, und zeichnet eine mögliche interkulturelle Progression nach, die im Folgenden dargelegt wird (Witte 2009, S. 55 ff.).

Unter Bezugnahme auf Bennett nennt Witte die Ausgangsstufe *Ignoranz*. Die eigene Kulturgebundenheit und andere kulturelle Perspektiven werden zunächst unbewusst wahrgenommen:

„Monolinguale und monokulturelle Personen legen ihrem Denken und Handeln allein die ihnen ansozialisierten und bekannten Werte, Normen, Regeln, Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen Kultur zugrunde, die sie unreflektiert als universalgültig betrachten“ (Witte 2009, S. 55).

Witte sieht dabei die „Investitionsbereitschaft“ als wichtiges und notwendiges Element, damit eine interkulturelle Progression stattfinden kann. Hiermit ist das Interesse gemeint, sich auf fremdkulturelle Begebenheiten einzulassen. Ein Mangel an so genannter „Investitionsbereitschaft“ läuft Gefahr, dass keine Entwicklung



stattfinde, allerdings sieht Witte die „Investitionsbereitschaft“ als dynamisches Konstrukt, welche durch einen positiven Lebens- und Lernkontext beeinflussbar sei (Witte 2009, S. 56). Konkrete Beispiele und Ausführungen, diese Bereitschaft zu fördern, führt er nicht an.

In der zweiten Stufe, die nach Witte (ebd.) mit dem *ersten intensiven Fremdsprachenkontakt* zusammenfällt, geht es darum, dass der Lernende in den ersten Kontakt mit der fremden Sprache tritt und dies mit starken Emotionen verbunden sein könne. Die Schüler befänden sich zum Teil erstmals in der Situation des Nicht-Ausdrücken-Könnens, wie sie es gewohnt seien. Besonders für Heranwachsende kann dies eine große Verunsicherung bewirken. Als Folge können Neugier oder auch Ablehnung auftreten. Auch hier betont Witte (ebd.) wieder den prozesshaften Moment, dass diese Reaktionen dynamisch seien und sich im Laufe des Lernprozesses verändern.

Auf der dritten Stufe, die Witte *Lebensweltliche Anknüpfungspunkte* nennt, geht es darum, dass der Lerner sich mit kulturellen Themen auseinandersetzt, die einen lebensweltlichen Bezug für ihn selbst haben. Dabei besteht „das Lernziel [...] darin, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Handelnden in der fremden Kultur und Sprache die von ‚ihrer‘ Kultur bereitgestellten Optionen nutzen, um ihre psychologischen, sozialen und physischen Bedürfnisse angemessen zu befriedigen“ (Witte 2009, S. 57).

Die nächste Phase ist durch die *Bewusstmachung von Stereotypen* gekennzeichnet. Witte beschreibt, dass mit dem anfänglichen fremdsprachlichen Unterricht automatisch Stereotype zutage treten werden. Es geht in dieser Phase darum, Stereotype im Unterricht kritisch zu hinterfragen. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts liegt seiner Meinung nach darin, „ein Forum zur Rekonstruktion, Dekonstruktion und schließlich Co-Konstruktion deklarativen und besonders prozeduralen Wissens über die fremde Kultur [zu] bieten“ (Witte 2009, S. 58).

*Interkulturelle Grenzerfahrungen* zeichnen die nächste Stufe aus, indem auf der Basis des im Unterricht erworbenen kognitiven Wissens zielkulturelle Deutungsmuster von den Lernern rekonstruiert werden und sie sich auf diesem Weg, mit dem Ziel einer Perspektivübernahme, in zielkulturelle Konstrukte hineindenken und hineinversetzen. Eine mögliche Herangehensweise sei nach Witte (ebd., S. 58), differente Strukturen zu vergleichen. Ein anderer Weg führe über die Bewusst-

machung kulturdifferenten Bedeutungen bestimmter Lexeme und der damit verbundenen kulturgebundenen Phänomene.

Im weiteren Verlauf der Progression interkultureller Kompetenz ginge es nun, nach Witte (ebd., S. 59), um die *Bewusstmachung der Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln*. Die Relativität von kulturellen Konstrukten soll den interkulturellen Verstehensprozess ermöglichen. Witte spricht die verschiedenen Ebenen interkulturellen Lernens an:

„Dieser Prozess der Herstellung des Wissens um die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und der Erweiterung der Fähigkeit zur Rollendistanzierung kann nicht nur auf die kognitive Ebene beschränkt bleiben, sondern muss die affektive Ebene einbeziehen, da es hier um eine potentielle Modifizierung von Identitätskonstrukten geht“ (Witte 2009, S. 59f.).

Witte sieht in der Anwendung von so genannten *critical incidents* eine Möglichkeit der Förderung dieses Prozesses, um auch die affektive Ebene der interkulturellen Dimension mit anzusprechen.

In der nächsten Phase liegt dann der Schwerpunkt auf eigenkulturellen Konstrukten. Die *Relativierung eigenkultureller Deutungsmuster*, denen bestimmte fremdkulturelle Muster als mentale Basis zugrunde liegen, steht im Fokus. Witte schlägt hierfür komplexe Rollenspiele vor, wie beispielsweise das BAFA BAFA Spiel<sup>27</sup>, welches sich seiner Meinung nach im Klassenraum realisieren lasse (ebd., S. 60). Die Reflexion von Rollenspielen bietet den Raum, sich des ethnozentrischen Handelns und Wahrnehmens bewusst zu werden.

In der vorletzten Stufe steht das Ziel einer *Herausbildung einer je subjektiven Interkultur*. Eigenkulturelle Deutungsmuster sollen hier relativiert werden und zu Akzeptanz und Empathiefähigkeit führen. Dabei kann es zur Modifikation von Identitätskonstrukten kommen, die im Sinne einer Bereicherung verstanden werden. Witte betont, dass dieser Prozess individuell sehr verschieden ablaufen kann und plädiert deshalb in dieser Phase für offene Unterrichtsmethoden (Witte 2009, S. 61 f.).

Mit der letzten Phase - *Die Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und -handeln* - wäre das Ziel im Idealfall erreicht. Die Lernenden

---

<sup>27</sup> Das BAFA BAFA Spiel zielt auf die Simulation einer komplexen interkulturellen Begegnungssituation, in der zwei Gruppen nach unterschiedlichen Grundüberzeugungen handeln. Das Ziel einer anschließenden Reflexion besteht darin, dass sich die Teilnehmer der (eigenen) Kulturgebundenheit bewusst werden (Witte 2009, S. 60).

sollen sich „souverän zwischen den verschiedenen kulturellen Deutungs- und Verhaltensmustern bewegen“ können (Witte 2009, S. 62) und dabei auf eine Auswahl an

„Verhaltensangeboten“ zurückgreifen (ebd.). Es gehe nicht mehr alleine um die erfolgreiche Bewältigung von interkulturellen Begegnungen, sondern auch insgesamt um das Alltagshandeln.

Nach Witte sind die letzten beiden Stufen nicht im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht realisierbar. Er geht vielmehr von einem lebenslangen Lernprozess aus. Weiterhin ist er sich bei der Beschreibung der übrigen Stufen bewusst, dass diese im institutionalisierten Rahmen, sprich etwa im Französischunterricht, nur begrenzt umsetzbar sind. Als Grund sieht er zum einen den Mangel an Freiräumen und zum anderen das niedrige Maß an muttersprachlichen Kontaktsituationen (Witte 2009). Zudem gesteht Witte ein, dass diese interkulturelle Progression zunächst einmal empirischer Untersuchungen bedarf und infolgedessen die Integration in Lehr- und Lernmaterial anstehe (ebd., S. 64). Es handelt sich bei der beschriebenen Progression, so Witte, um eine zyklische und nicht linear verlaufende Progression (ebd., S. 63).

Jedoch gibt das Modell eine den Fremdsprachenunterricht betreffende Progression an und stellt damit, anders als das Modell von Bennett (1986a), den Bezug zum Unterricht her. Jedoch bleiben Wittes Ausführungen auf einer relativ abstrakten Ebene. Er selber sieht die Aufgabe der Lehrperson darin, die Abstraktheit aufzuheben und für ihren Unterricht individuell zu konkretisieren.

### **3.3 Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation interkultureller Kompetenz**

Das Thema der Evaluation interkultureller Kompetenz wirft in vielfacher Hinsicht Fragen auf, die bislang nur in Ansätzen zu beantworten sind. Aus den zahlreichen Definitionsversuchen und Modellen, die im Diskurs um interkulturelle Kompetenz aufgestellt wurden,<sup>28</sup> bleibt festzuhalten, dass es sich um ein vielschichtiges und multidimensionales Konstrukt handelt. Dementsprechend ist die Anforderung an ein Messinstrument, diese Komplexität angemessen und differenziert wider-

---

<sup>28</sup> Vgl. hierzu in erster Linie Kapitel 1.3 und Kapitel 3.2.

zuspiegeln. Bislang steckt die Forschung hinsichtlich der Evaluation interkultureller Kompetenz noch in den Anfängen, insbesondere im Schulkontext.

Es stellt sich die Frage, welche Methode geeignet ist, eine mögliche Progression interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht differenziert sichtbar zu machen. Die Frage nach der Operationalisierung ist auch aufgrund der Tatsache gegeben, dass viele Fremdsprachendidaktiker befürchten, dass aufgrund des Mangels einer Evaluationsmöglichkeit diese Kompetenz im schulischen Alltag in den Hintergrund rückt (vgl. etwa Hu 2008). Denn letztendlich

„besteht nicht erst seit Einführung der Outputorientierung [...] die Tendenz, nicht explizit überprüfbare Fertigkeiten und Inhalte des Unterrichts weniger zu berücksichtigen als die in Leistungsüberprüfungen zentralen Gebiete [...]. Auch unter Schülerinnen und Schülern sowie Eltern ist unserer Einschätzung nach eine Tendenz festzustellen, die explizit überprüften und insbesondere notenrelevanten Ziele und Gegenstände als die wichtigsten zu betrachten“ (Caspari & Schinschke 2009, S. 274 f.)

Auch Sercu (2004, S. 74 f.) betont, dass alle beteiligten Mitglieder – Lehrer, Schüler, Eltern und die Gesellschaft als Ganzes – ein Interesse daran haben, den interkulturellen Lernprozess evaluieren zu können. Ebenso beschreibt Hu (2010, S. 63 f.) das Dilemma zwischen der Forderung nach Evaluation und der „Sichtbar- und Messbarmachung von Kompetenzen“ sowie den bislang begrenzten Erfolg, Konzepte zur Evaluation interkultureller Kompetenz zu entwickeln (ebd., S. 63). Demzufolge kristallisiert sich eine Position heraus, nach der nicht nur die Fremdsprachendidaktik vor der Herausforderung steht, geeignete Messverfahren für das komplexe Konstrukt der interkulturellen Kompetenz zu entwickeln. Ferner stellt sich die Frage, inwiefern interkulturelle Entwicklungen überhaupt gemessen werden können oder auch sollen, wie etwa subjektive Charakterzüge, Einstellungsveränderungen, Haltungen – welche alle Teildimensionen interkultureller Kompetenz bilden (vgl. Kapitel 3.2). Aus diesem Grund sprechen sich viele Fremdsprachendidaktiker gegen die Erfassung interkultureller Lernprozesse anhand standardisierter Testverfahren aus (vgl. etwa Thürmann 2010, S. 38 f.) und sehen, wenn überhaupt, Möglichkeiten in eher qualitativ ausgerichteten Verfahren. Auch Allemann-Ghionda sieht die Operationalisierung interkultureller Kompetenz eher kritisch, denn

„eine vollständige und ausschließliche Hinwendung zur Empirie und zum Bestreben, alle Bildungsprozesse als messbar zu operationalisieren, wäre im Falle des

Sprachenlernens der falsche Weg, weil damit der Beschäftigung mit Sprachen und den dazu gehörenden Kulturen im umfassendsten Sinne [...] die Tiefe und das Potential des kulturellen Wachstums und der Persönlichkeitsbildung des Lernenden genommen würde“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 119).

In offenen Verfahren, die nicht nur auf eine Testung interkultureller Kompetenz hinaus sind, sondern diese in einem reflexiven Prozess dokumentieren, besteht das Potenzial, interkulturelle Kompetenz zu fördern. Auf diese Möglichkeiten wird nach dem folgenden Überblick über verschiedene Ansätze eingegangen.

Es wurden bereits in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere in der Sozialpsychologie, Ansätze zu Evaluationsverfahren entwickelt. Jedoch hat sich keines dieser Verfahren bislang im deutschsprachigen Raum etabliert. Es unterscheiden sich eher quantitativ ausgerichtete Testverfahren von denen, die sich der qualitativen Forschungsmethodik verschreiben. Testverfahren, die sich fremd evaluieren lassen sind häufig quantitative Messinstrumente, bei denen es um die additive Erfassung der einzelnen Teildimensionen geht. Mithilfe von geschlossenen, standardisierten Aufgabeformaten, die der Linie der quantitativen Forschungsmethodik entsprechen, wird versucht, ein hohes Maß an Validität, Reliabilität und Objektivität zu erreichen. Zu den ersten Testverfahren, welche insbesondere in interkulturellen Trainings angewendet werden, zählt *The Measurement of Intercultural Sensitivity* (Bhawuk & Brislin 1992), welches auf dem Konzept des Individualismus versus Kollektivismus aufbaut. Ein weiteres Testverfahren, welches im nordamerikanischen Raum seinen Ursprung hat und dort Anwendung findet, ist das *Intercultural Developmental Inventory* (Hammer u. a. 2003). Es handelt sich hierbei um ein Instrument, welches 60 Fragen umfasst und die Auswertung auf den Stufen des *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*<sup>29</sup> (Bennett 1986a) basiert. Auch *Cultural Assimilators* oder *Assessment-Center-Verfahren* sind in der Personalauswahl üblich. Bolten (2007) unterscheidet hierbei zwischen einem systemischen und punktuellen Assessment-Center. Punktueller Tests beurteilen Teilaspekte interkultureller Kompetenz, während systemische Assessment-Center sich dem Anspruch nähern, das komplexe interkulturelle Zusammenspiel abzubilden. Die Aufgaben in diesen Testverfahren fragen häufig zum einen kulturelles Wissen ab und zum anderen interkulturelle Handlungsstrategien.

---

<sup>29</sup> Eine ausführliche Beschreibung dieses Modells gibt das Kapitel 3.2 wieder.

Ausgangspunkt sind hierfür interkulturelle Kontaktsituationen, so genannte *critical incidents*, bei denen die Befragten aufgefordert werden, Verhaltensweisen von den beteiligten Personen des vorgestellten *critical incident* vorherzusagen und sich in deren Lage hineinzusetzen (Sercu 2004). Als kritische Interaktions-situationen werden kulturelle Begegnungssituationen bezeichnet, die „für eine Person unerwartet eintreten, unerklärlich sind, zu Missverständnissen und Konflikten führen und wahrscheinlich mit Enttäuschung und Verärgerung enden“ (Hesse & Göbel 2007, S. 264). Nach Flanagan können diese Situationen hingegen sowohl negative, wie auch positive Konsequenzen zeigen (Flanagan zitiert nach Over u. a. 2008, S. 73). Anzumerken ist zum einen, dass diese Testverfahren in einem kulturellen Raum entwickelt wurden und sich somit auch in den Fragestellungen auf diesen beziehen. Folglich sind solche Tests nicht ohne Weiteres auf andere Kulturen übertragbar. Eine bekannte und repräsentative Studie, die sich auch auf das Verfahren der *critical incidents* stützt, ist die Schulleistungsstudie DESI (Hesse & Göbel 2007).<sup>30</sup> Hierbei wurde die interkulturelle Kompetenz von Lernenden der Jahrgangsstufe 9 im Zusammenhang mit dem Englischunterricht bundesweit analysiert. Die Schülerantworten auf Multiple-Choice-Fragen wurden nach dem *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* von Bennett (1986a) klassifiziert,<sup>31</sup> indem sechs hypothetische Antwortmuster formuliert wurden. Hesse und Göbel (2007) verzichteten in der Auswertung jedoch auf eine Differenzierung der sechs Stufen und greifen auf eine Grundstruktur von nur drei Faktoren zurück. Sie rechtfertigen diese Vorgehensweise mit den Ergebnissen von Hammer u. a. (2003) und Paige u. a. (2003), nach denen es zu einer Überlappung der Stufen kommt. Als Resultat steht die Zusammenführung der Stufen *Denial* und *Defense* zu einem Faktor 'DD' und der Stufen *Acceptance* und *Adaption* zu einer 'AA-Stufe'. Die Phase *Minimization* 'M' orten sie als Zwischenstufe ein (Hesse & Göbel 2007, S. 262). Aufgrund von Schwierigkeiten in der Beweisführung der Existenz der Stufe *Integration* (Hammer u. a. 2003; Straffon 2003) wird diese von Hesse und Göbel

---

<sup>30</sup> Weitere Versuche, interkulturelle Kompetenz in verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielgruppen zu evaluieren, sind gegeben. Straffon (2003) und Deardoff (2006) versuchen, interkulturelle Kompetenz bei Studenten zu ermitteln. Interkulturelle Erfahrungen durch Textanalyse zu evaluieren, findet sich bei Ingulsrud u. a. (2002). Den Versuch, interkulturelle Kompetenz bei Lehrern zu erfassen, unternehmen DeJaeghere und Cao (2009).

<sup>31</sup> Für eine ausführliche Darstellung der psychometrischen Berechnung interkultureller Kompetenz der Schüler in der DESI-Studie sei an dieser Stelle auf Hesse und Göbel (2007, S. 265) verwiesen.

(2007) in ihren Auswertungen nicht berücksichtigt. Daran anschließend sieht Hu hinsichtlich dieses Testverfahrens einige offene Fragen:

- „Inwieweit ist ein derartiger Test, bei dem Jugendliche lediglich in kurzer Zeit vorgegebene Antwortmuster zu wenigen spezifischen Situationen ankreuzen, tatsächlich aussagekräftig?
- Inwieweit basiert dieser Test auf einem problematischen und eher veralteten Grundmodell von interkultureller Kompetenz, nämlich einem ausschließlich differenz- und problemorientierten Modell von Interkulturalität?
- Inwieweit spielt der Bezug zur Sprache bzw. Sprachen eine Rolle?
- Inwieweit ist der Test für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die möglicherweise die deutsche Situationsbeschreibung des Tests nicht unbedingt in der erforderlichen Zeit verstehen, geeignet?“ (Hu 2008, S. 28).

Mit diesen Fragen spricht Hu (2008) zum einen den Punkt des national-gebundenen Kulturverständnisses an, welches verglichen mit dem heutigen Verständnis von Kultur überholt ist.<sup>32</sup> Zum anderen sieht sie die Verbindung der (Fremd-) Sprache und interkultureller Kompetenz nicht ausreichend berücksichtigt, die jedoch einen wichtigen Stellenwert einnimmt (Byram 1997). Ebenso können Sprachschwierigkeiten bei Lernenden mit Migrationshintergrund zu einem anderen Ergebnis führen. Ferner greift sie damit die Frage auf, ob interkulturelles Lernen überhaupt durch dichotome Auswertungsverfahren messbar ist. Damit gehört sie zu den Kritikern, die der Meinung sind, dass sich das mehrdimensionale Konstrukt der interkulturellen Kompetenz nicht oder nicht ausschließlich durch quantitative Messverfahren operationalisieren lasse. Auch Sercu stellt die Möglichkeit, interkulturelle Lernprozesse objektiv zu erfassen, in Frage:

„With respect to the assessment of cultural knowledge, the question arises whether it is possible to score learners' answers objectively. When assessing the acquisition of factual information dealt with in class, it may be possible to assign test-takers an 'objective' score that reflects the degree of comprehensiveness and correctness of their knowledge. However, the difficulty of cultural interpretation constitutes a serious challenge to the whole notion of assessment. Some even argue that objectivity is not possible when dealing with culture because culture always is subjectively experienced and constructed“ (Sercu 2004, S. 78).

Die Evaluation des affektiven Kompetenzbereiches wird auch von Byram als schwierig gesehen:

---

<sup>32</sup> Zum Kulturbegriff vgl. Kapitel 2.

„To assess a disposition, a willingness to act in an approved way, to be ‚open‘, to be ‚curious‘, can be interpreted as ideological, reflecting a particular set of values that is not necessarily shared by all social groups. In some countries it is not acceptable for people to be open to other cultures and beliefs. The imposition of openness as ‚good‘ through a system of assessment that may allow or prevent access to a career or further education, would be hegemonic“ (Byram 2008, S. 219 f.).

Insbesondere die Abfrage von isolierten Teildimensionen stellt er in Frage: „The experience of communication and interacting in interculturally competent ways is difficult to describe in its complexity and would certainly not be described by isolated tests“ (Byram 1997, S. 105). Diese Ansätze, die sich eher qualitativen Testverfahren verschreiben, Hu spricht hier von pädagogischen Ansätzen (2008, S. 29), versuchen, die Teildimensionen nicht isoliert zu erfassen, sondern setzen holistische Aufgabenformate an. Außerdem geht es nicht um objektiv messbare richtige oder falsche Antworten, sondern eher darum, den Lernprozess zu verstehen. Folglich sind diesem Ansatz in erster Linie Selbstevaluationsinstrumente zuzuordnen, die den Versuch unternehmen, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Das Europäische Sprachportfolio ist als ein Ansatz zum Arbeiten mit einem Portfolio zu nennen (Little & Perclová 2001). Hierbei werden außerschulische Bildungsprozesse mit einbezogen und der Lerner in seinem selbstverantwortlichen Prozess des Sprachenlernens unterstützt. Dabei ist das Sprachenportfolio in drei Bereiche gegliedert: Sprachenpass, Sprachbiographie und Dossier. Der Sprachenpass ist hierbei am deutlichsten an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001) angelehnt und verweist auf die entsprechenden Kompetenzniveaus. Interkulturelle Lernprozesse werden im Sprachenportfolio jedoch kaum berücksichtigt. Etwa im Rahmen des Dossiers sind zu diesem Lernprozess Möglichkeiten der Dokumentation gegeben. Auch Byram (1997) schlägt das Erstellen eines Portfolios vor, welches Selbst- und Fremdevaluation zulässt. Auf das Arbeiten mit einem Portfolio konzentriert er sich auch Jahre später und erwähnt zwei Portfolios, die innerhalb des INCA-Projekts und des LOLIPOP-Projekts<sup>33</sup> getestet wurden und mit einer mehr oder weniger fundierten Skalierung an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001) angelehnt sind (Byram 2009a). Zudem entwickelt Byram mit weiteren Fremd-

---

<sup>33</sup> Vgl. [www.incaproject.org.uk] und vgl. [www.lolipop-portfolio.eu], letzter Zugriff am 09. April 2015.



sprachdidaktikern und in Zusammenarbeit mit dem Europarat die *Autobiography of Intercultural Encounters*<sup>34</sup> (nachfolgend abgekürzt als *AIE*; Byram 2009a). Diese stellt einen weiteren Schritt in Richtung ganzheitlicher Analyse von interkulturellen Begegnungen dar und ist als Ergänzung zum Europäischen Sprachenportfolio<sup>35</sup> zu sehen. Die *AIE* zielt anhand von neun Fragekomplexen, die die fünf *savoirs* widerspiegeln, darauf ab, die Schüler über Aspekte der Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen reflektieren zu lassen und diese in kritischer Weise zu analysieren.

Wie bereits in diesem Kapitel angeklungen, sprechen sich viele Fremdsprachendidaktiker für die Selbstevaluation aus und sehen diese zum jetzigen Zeitpunkt als einzige Möglichkeit, dem komplexen Konstrukt interkultureller Kompetenz annähernd gerecht zu werden:

„Für die Bewertung der interkulturellen Kompetenzen scheint mir ohnehin die Selbstbeurteilung die primäre oder gar die einzig taugliche Form der Evaluation zu sein; sie erfordert eine Reihe von Kategorien und Kriterien, entlang derer man über sich selbst nachdenkt und Auskunft gibt [...]. Dennoch erfordert die Art und Weise, wie diese Selbstauskunft verbalisiert und festgehalten wird, neue Ansätze der Definition von Kompetenzebenen sowie von groben Ausprägungsgraden“ (Vollmer 2005, S. 267).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Haltungen hinsichtlich der Evaluation interkultureller Lernprozesse sich bei Lehrpersonen abzeichnen, die das tatsächliche Unterrichtsgeschehen alltäglich im Blick haben, und welche Ideen zur Evaluation interkultureller Lernprozesse Lehrpersonen selber hervorbringen. Diesen Fragen wird in der Ergebnisanalyse (vgl. Kapitel 8) nachgegangen.

---

<sup>34</sup> Vgl. [<http://www.coe.int/t/DG4/autobiography/>], letzter Zugriff am 09. April 2015.

<sup>35</sup> Vgl. [<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/>], letzter Zugriff am 09. April 2015.

## 4. Das Fach Französisch und seine Bedeutung

### 4.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen: vom Referenzrahmen zum Kernlehrplan

*Die interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*

Nachdem die bildungstheoretischen und fachdidaktischen Entwicklungen beschrieben wurden, wird dieses Kapitel die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für das Fach Französisch in den Blick nehmen. Die bildungspolitischen Veröffentlichungen werden hinsichtlich ihrer Berücksichtigung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht analysiert. Die folgende Betrachtung geht dabei zunächst vom *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001; nachfolgend abgekürzt als *GeR*) aus, bevor dann die bundesdeutsche Perspektive anhand der Bildungsstandards (KMK 2003) beleuchtet und anschließend der Blick auf die Länderebene am Beispiel des Kernlehrplans Nordrhein-Westfalens für das Fach Französisch (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008) gerichtet wird.

Der *GeR* als europäisches sprachpolitisches Dokument, welchem europaweit Beachtung geschenkt wird, hat einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ausgeübt. Er hat den Standardisierungsprozess in den Fremdsprachen mit beeinflusst und damit auch den Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung eingeleitet und ist das Ergebnis einer langjährigen Zusammenarbeit von Fremdsprachendidaktikern in Europa. Die wichtigsten Ziele, die der *GeR* verfolgt, sind hierbei:

- Schaffung einer größeren Einheit unter den Mitgliedsstaaten
- Bewahrung der Vielfalt der Sprachen
- Sprachenlernen als lebenslangen Prozess begünstigen
- Erhöhung der Interaktion zwischen Europäern
- Möglichkeit der Vergleichbarkeit bei Sprachlernprogrammen
- Einfachheit in der Anerkennung von sprachlichen Qualifikationen

- Erhöhung der Transparenz von globalen Lernzielen (vgl. Europarat 2001)

Der *GeR* zielt auf der Grundlage einer Skalierung fremdsprachlicher Lernleistungen – den so genannten Referenzniveaus – auf eine größere Vergleichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenzen und gilt damit als wichtige Handreichung für verschiedene Instanzen wie etwa für Lehrpersonen, für Lehrwerkverfasser, für die Schulverwaltung. Dabei nimmt der *GeR* in umfassender Weise die kommunikativen Kompetenzen in den Fokus und entwickelt eine Abfolge von Niveaustufen. Die interkulturelle Kompetenz hingegen wird erstmals in Kapitel 4 des Dokumentes erwähnt:

„Die Sprachlernenden erwerben nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden *mehrsprachig* und entwickeln *Interkulturalität*. Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen“ (Europarat 2001, S. 51, Herv. im Orig.).

Die Verbindung zur Persönlichkeitsentwicklung wird ebenso in den Blick genommen: „Außerdem tragen [linguistische und kulturelle Kompetenzen] auch zur Entwicklung einer reicherer, komplexeren Persönlichkeit bei“ (Europarat 2001, S. 51). Im folgenden Kapitel des *GeRs* (Kapitel 5) werden interkulturelle Fertigkeiten aufgeschlüsselt. Dabei wird der Lernende in der Rolle als kultureller Mediator gesehen, der im Einzelnen über folgende Kompetenzen verfügt:

- „die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden“ (Europarat 2001, S. 106).

Festzuhalten bleibt, dass eine umfassende und differenzierte Darstellung der kommunikativen Kompetenzen stattfindet – einschließlich der Angabe von Referenzniveaus. Die interkulturelle Kompetenz wird zwar näher umschrieben, jedoch fehlt eine Skalierung dieser Kompetenz. Die Frage nach der Evaluation interkultureller Kompetenzen bleibt damit offen.

## *Die KMK-Beschlüsse zur interkulturellen Bildung*

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (nachfolgend abgekürzt als KMK), 1948 gegründet, leistet mit ihren Vereinbarungen und Beschlüssen einheitliche und damit länderübergreifende Rahmenbedingungen, um im föderalistischen Bildungssystem Deutschlands Vergleichbarkeit sicher zu stellen. Für die Entwicklung der interkulturellen Bildung hin zum fächerübergreifenden Leitziel ist insbesondere die Empfehlung der KMK *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* von 1996 grundlegend. Mit einiger Verzögerung wird damit auf bildungspolitischer Ebene der Grundgedanke interkultureller Bildung aufgenommen, der bereits bildungstheoretisch in den 1970er Jahren entstanden ist. Mit den Worten von Allemann-Ghionda gesprochen, ist die interkulturelle Bildung damit

„in die offizielle Rhetorik eingetreten, so dass sie wirklich als modernisierte Form der allgemeinen Bildung proklamiert wird – und nicht etwa als eine Bildung nur für Minderheiten oder zwar für die Mehrheit, aber ausschließlich für das bessere Verständnis von Minderheiten“ (Allemann-Ghionda 2008, S. 148).

Die KMK Veröffentlichungen jüngerer Datums greifen diesen Leitgedanken auf und führen ihn weiter aus. In den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* (KMK 2003), welche explizit auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* Bezug nehmen (ebd., S. 6), wird interkulturelle Kompetenz als einer von drei Lernbereichen genannt (ebd., S. 8):

- (i) Funktional kommunikative Kompetenzen (Kommunikative Fertigkeiten, Verfügung über sprachliche Mittel)
- (ii) Interkulturelle Kompetenzen
- (iii) Methodische Kompetenzen

Interkulturelle Kompetenz wird hierbei als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts diesbezüglich hervorgehoben:

„Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. [...] Mit der Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch zu vergleichen und mit der Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen, Werte

und Normen und die Lebensbedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises aufzubringen, erleben die Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität. Der Fremdsprachenunterricht trägt zu dieser Mehrperspektivität der Persönlichkeitsentwicklung vor allem durch Orientierungswissen [...] sowie durch den Aufbau von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation [bei]“ (KMK 2003, S. 6).

Daran anschließend wird interkulturelle Kompetenz mit der Entwicklung folgender Bereiche umschrieben:

- „thematisches soziokulturelles Orientierungswissen für fremdsprachliches kommunikatives Handeln in mehrsprachigen Situationen [...]“.
- Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz: Umgang mit Stereotypen. Erkennen von eigen- und fremdkulturellen Eigenarten, Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel [...].
- Strategien und Fähigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen – Umgang mit Missverständnissen, mit schwierigen Themen und Konfliktsituationen [...]“ (KMK 2003, S. 10).

Damit einhergehend „ist das Leitziel der Stärkung der eigenen Identität“ verbunden (ebd., S. 10). Vor diesem Hintergrund sollen die Lernenden mit dem mittleren Schulabschluss folgende Fertigkeiten erlernt haben, deren Darstellung umfassender und differenzierter ist als im *GeR* (Europarat 2001):

„Die Schülerinnen und Schüler

- kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englisch- bzw. französischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauter Situation anwenden können,
- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt,
- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten,
- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten, mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht,
- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen,
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotypen des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln“ (KMK 2003, S. 16).

Zudem wird dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zugeteilt, dass dieser interkulturelle Kompetenz „systematisch“ entwickeln soll (ebd., S. 9). Die *Bildungsstandards* (KMK 2003) und bereits der Beschluss *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (KMK 1996) beziehen sich auf *alle* Lernenden und sind damit

richtungsweisend. Auffallend bleibt, dass in den Formulierungen nach wie vor eine Dichotomie der ‚eigenen‘ versus der ‚fremden‘ Kultur wiedergegeben wird. Damit wird deutlich, dass der Veröffentlichung ein eng gefasstes Kulturkonzept zugrunde liegt. Kulturelle und sprachliche Mehrfachzugehörigkeiten sowie weitere Aspekte von Diversität finden keine Berücksichtigung. Zwar wird vom „soziokulturellen Orientierungswissen“ gesprochen, jedoch bleibt der Eindruck bestehen, dass von einem nationalgebundenen Kulturverständnis ausgegangen wird. Zudem wird, mit Blick auf die Forderungen der Evaluation interkultureller Kompetenz, keine vertikale Ausdifferenzierung vorgenommen. Die Formulierungen interkultureller Fertigkeiten bleiben ähnlich wie im *GeR* (Europarat 2001) bei sehr vagen abstrakten Beschreibungen stehen, die zudem fern der pädagogischen Praxis erscheinen. Eine klare Definition von interkultureller Kompetenz ist nicht vorzufinden. Im Hinblick auf das eigene Forschungsinteresse ist dieser Aspekt von besonderem Interesse, da die Anregungen und Vorgaben der Empfehlung der KMK (1996), der *Bildungsstandards* (KMK 2003) und des *GeRs* (Europarat 2001) zu einer Überarbeitung der Lehrpläne des Faches Französisch in den meisten Bundesländern geführt haben. Alle Dokumente dienen den Lehrpersonen dabei als Referenz und beeinflussen damit unmittelbar die Unterrichtspraxis, sofern die Lehrpersonen diese regelmäßig rezipieren.

### *Interkulturelles Lernen im Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens für das Fach Französisch*

Bevor die interkulturelle Dimension im Kernlehrplan für das Fach Französisch analysiert und näher beleuchtet wird, bedarf es zunächst einer Verhältnisbestimmung von Bildungsstandards zu dem Kernlehrplan, welche der Lehrperson als Referenz dienen. In der Veröffentlichung der KMK (2004a): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* wird der Frage nachgegangen, wie Lehrpläne und Bildungsstandards zueinander stehen. Der Lehrplan umfasst dabei die Lernziele und Lerninhalte und beschreibt den Weg dorthin. Ferner gibt er Hinweise zu Möglichkeiten der Lernstandsmessung und zum methodisch-didaktischen Vorgehen. Die Bildungsstandards hingegen zeichnen sich durch die Beschreibung der zentralen Kompetenzbereiche aus und benennen die zu erreichende Kompetenz zum Ende einer Jahrgangsstufe. Die

Bildungsstandards beziehen sich auf allgemeine Bildungsziele und fokussieren auf „langfristig aufgebaute Lernergebnisse“ (KMK 2004a, S. 17 f.). Damit stellen die Bildungsstandards „eine auf das Ergebnis schulischen Lernens gerichtete Form curricularer Vorgaben dar“ (KMK 2004a, S. 18). Die Bildungsstandards sind folglich als Ergänzung zu den Lehrplänen zu verstehen, so dass nicht mehr nur der Lehrplan die Referenz für den Unterricht darstellt, sondern auch die Bildungsstandards eine wichtige Grundlage bilden.

Als Ausgangspunkt für Neukonzeptionen der Lehrpläne gilt die bildungspolitische Entwicklung in den 1990er Jahren, so dass sowohl die Veröffentlichung des *GeRs* als auch die Bildungsstandards ihren Beitrag zur Überarbeitung der Lehrpläne leisteten. In Nordrhein-Westfalen erschienen zunächst neue Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999) und nochmals einige Jahre später Kernlehrpläne <sup>36</sup> für die Sekundarstufe I, die an die Terminologie der Bildungsstandards angepasst wurden. In welcher Form und in welchem Maß die Vorgaben des *GeRs* und der Bildungsstandards Eingang in die Lehrpläne gefunden haben, ist Gegenstand dieses Kapitels und wird anhand des Faches Französisch skizziert. <sup>37</sup> Im Fokus steht hierbei der Kernlehrplan Französisch für das Gymnasium (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008). Die drei Kompetenzbereiche (i) kommunikative Kompetenz, (ii) interkulturelle Kompetenz sowie (iii) methodische Kompetenzen der Bildungsstandards finden sich im Kernlehrplan in etwas abgewandelter Form wieder (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 19). Der Kernlehrplan gibt eine Beschreibung von Kompetenzerwartungen und den Angaben der Niveaustufen für das Fach Französisch als zweite Fremdsprache am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 9

---

<sup>36</sup> Zur Abgrenzung der zum Teil synonym verwendeten Begriffe des Lehrplans und des Curriculums vgl. Künzli (2009).

<sup>37</sup> Eine ausführliche Analyse der Lehrpläne für das Fach Französisch legen Leupold und Krämer (2010) vor, indem sie den Bereich des interkulturellen Lernens in den Lehrplänen aller Bundesländer hinsichtlich allgemeiner Aussagen, Definitionsversuche, Zielsetzungen, thematischen und inhaltlichen Ausführungen und Möglichkeiten der Beurteilung dokumentieren. Es wird hierbei offenkundig, dass interkulturelle Lernprozesse in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich dargestellt werden. Weitere Lehrplananalysen für die Fremdsprachen mit Blick auf die interkulturelle Idee vgl. etwa Neumann und Reuter (2004) oder Rühle (2015) für die Fächer Deutsch, Englisch und Geschichte.

wieder. Im Folgenden wird das Augenmerk ausschließlich auf den Kompetenzbereich (ii) interkultureller Kompetenzen gerichtet. Der Kernlehrplan hebt die Entwicklung interkultureller Kompetenz als wichtigen Bestandteil des Französischunterrichts hervor:

„Der Französischunterricht entwickelt systematisch *interkulturelle Kompetenzen*; es werden Lerngelegenheiten bereit gestellt, damit die Schülerinnen und Schüler – auf der Basis eines Orientierungswissens zu exemplarischen Themen und Inhalten – Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen entwickeln und eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen frankophoner Kulturen tolerant und kritisch vergleichen können“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 12, Herv. im Orig.).

Die Wortwahl dieser Beschreibung ist nahezu identisch mit jener, die in den Bildungsstandards dargelegt wurde. Hinsichtlich der Zielerwartungen beschreibt der Kernlehrplan für Nordrhein-Westfalen als einziger, so Leupold und Krämer (2010, S. 18), Niveaustufen von Jahrgangsstufe 6 bis 9. Demnach sollen Lernende nach der Jahrgangsstufe 6 folgende Fertigkeiten im Bereich der interkulturellen Kompetenz haben:

„Die Schülerinnen und Schüler können auch mit Hilfe der deutschen Sprache den Alltag frankophoner Umgebungen erkunden, die gewonnenen Einsichten mit der eigenen Lebenswelt vergleichen und sich auf eine reale Begegnungssituation mit frankophonen Sprechern vorbereiten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23).

Diese Fertigkeiten entwickeln sich sukzessive weiter, so dass diese am Ende der Jahrgangsstufe 8 wie folgt beschrieben werden:

„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein grundlegendes Orientierungswissen zu Frankreich und erweitern ihr Wissen über frankophone Lebenswelten. Ihnen sind Gemeinsamkeiten und auffällige Unterschiede im Alltagsleben bewusst und sie können sich mit frankophonen Sprecherinnen und Sprechern in Begegnungssituationen darüber verständigen. Sie können vertraute Handlungssituationen im frankophonen Ausland bewältigen und dabei einige kulturspezifische Rituale erproben“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 29).

Für die Jahrgangsstufe 9 kommen weitere Punkte hinzu: Das Orientierungswissen wird mit einem „weiteren frankophonen Land“ erweitert. Den Lernenden sind nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht nur bewusst, sondern sie können sich auch darüber „austauschen“ und können nun in Handlungssituation



„wesentliche kulturspezifische Konventionen und Rituale berücksichtigen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 36, Herv. C.C.).

Die interkulturelle Kompetenz wird inhaltlich präzisiert und die angesprochenen Themenfelder folgen den im Interkulturalitätsdiskurs gängigen Unterteilungen in kognitive, affektive und konative Komponenten (vgl. etwa Auernheimer 2006, S. 155 f.), wobei (i) Orientierungswissen, (ii) Werte, Haltungen und Einstellungen und (iii) das Handeln in Begegnungssituationen unterschieden werden. Exemplarisch werden hierzu die thematische und inhaltliche Präzisierung der interkulturellen Kompetenzen am Ende der Jahrgangsstufe 9 angeführt:

„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein grundlegendes Orientierungswissen zu folgenden Themenfeldern:

- Persönliche Lebensgestaltung: Einblicke in die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen in Frankreich (u. a. Freundschaft / Partnerschaft, Jugendkulturen, Mediengewohnheiten, Ferienjobs), Beziehungen zwischen Generationen
- Ausbildung / Schule / Beruf: Schulsystem, Einblicke in die Berufswelt
- Gesellschaftliches Leben: Erkundung der wichtigsten öffentlichen Medien (u. a. Fernsehsender, Tages- und Wochenzeitungen), Einblicke in das aktuelle politische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Leben in Frankreich unter Berücksichtigung des europäischen / globalen Kontextes und der Beziehungen zu Deutschland
- Frankophonie, Regionen, regionale Besonderheiten: Überblick über die frankophonen Länder, exemplarische Einblicke in die gesellschaftliche Wirklichkeit eines weiteren frankophonen Landes (z. B. Belgiens oder des frankophonen Kanadas)“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 36 f.).

Für den Bereich ‚Werte, Haltungen und Einstellungen‘ heißt es:

„[Die Schüler] sind bereit und in der Lage,

- im Umgang mit Menschen und Medien andere mit deren Augen zu sehen, sich selbst mit den Augen anderer zu sehen (Perspektivwechsel) sowie Stereotype aufzuspüren und zu hinterfragen
- fremden Werten, Haltungen und Einstellungen tolerant, empathisch und, wenn nötig, mit kritischer Distanz zu begegnen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 37).

Für den Bereich ‚Handeln in Begegnungssituationen‘ heißt es weiter:

„[Die Schüler] können

- in Begegnungssituationen wesentliche kulturspezifische Konventionen erkennen und beachten (u. a. Höflichkeitsformen, Begrüßungskonventionen, Darstellungskonventionen von schriftlichen Texten wie z. B. Bewerbungsschreiben)
- Gleichaltrige und Erwachsene aus frankophonen Kulturkreisen über sich selbst und ihre Lebenswelt adressatengerecht informieren und die entsprechenden Informationen und Ansichten des Kommunikationspartners erfragen und verstehen“

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 37).

Vergleicht man die Kompetenzerwartungen und die thematischen Ausführungen des Kernlehrplans mit den Kompetenzbeschreibungen aus dem Modell *Intercultural Communicative Competence* von Byram (1997, vgl. Kapitel 3.2), welches häufig in der Fremdsprachendidaktik als Paradigma dient, so fällt zunächst auf, dass die Vermittlung des deklarativen Wissens (*savoirs*) über frankophone Länder und ihre Kulturen den größten Stellenwert im Kernlehrplan hat und diese die differenzierteste Ausführung bei den thematischen und inhaltlichen Präzisierungen erfährt. Die affektive Ebene – nach Byram (ebd.) der Kompetenzbereich *savoir être* – wird ebenso wie die Handlungsebene (*savoir apprendre*) in großen Teilen weniger berücksichtigt. Die Teilbereiche werden erwähnt, jedoch bleiben die thematischen und inhaltlichen Ausführungen zu großen Teilen auf einer sehr abstrakten Ebene, während zum Bereich deklaratives Wissen konkrete Beschreibungen und Beispiele vorliegen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 36). Es werden der Perspektivenwechsel, der Umgang mit Stereotypen und die Empathiefähigkeit erwähnt. Konkrete Ausführungen darüber, wie und wann interkulturelle Begegnungen stattfinden können, fehlen gänzlich. Die weiteren Teildimensionen *savoir comprendre* und *savoir s'engager* sind beinahe vollständig ausgeblendet. Festzuhalten bleibt demnach, dass der Kernlehrplan interkulturelle Kompetenz differenziert darstellt, jedoch bei Weitem nicht in dem Umfang, wie es das Modell von Byram (1997) vorgibt.

Eine Progression von erwünschten interkulturellen Kompetenzen lässt sich hingegen ansatzweise erkennen. Dies ist nach Leupold und Krämer (2010) das Alleinstellungsmerkmal des Kernlehrplans Nordrhein-Westfalens. Die Lehrpläne der anderen Bundesländer verweisen nicht auf eine Progression. Diese Progression zeichnet Merkmale des Modells zur Entwicklung interkultureller Kompetenz von Witte (2009, vgl. Kapitel 3.2) nach. Eine Abfolge interkultureller Kompetenzstufen, so wie es das Modell von Bennett (1986a) vorsieht, ist hingegen nicht vorzufinden. Göbel und Hesse stellen dies auch schon bei der Analyse von Lehrplänen für das Fach Englisch der Jahrgangsstufe 9 fest (2004, S. 830 ff.).

Wenig überraschend ist, dass auch der Kernlehrplan keine Vorschläge zur Evaluation<sup>38</sup> interkultureller Kompetenz gibt, ebenso wenig wie die Bildungsstandards (KMK 2003) und der *GeR* (Europarat 2001).

Es findet sich auch keine Definition zur interkulturellen Kompetenz im Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens<sup>39</sup>. Leupold und Krämer sprechen hier von einem „enttäuschenden Befund“ (2010, S. 17), der anzeigt, „dass eine Berücksichtigung des Kompetenzbereichs in der Unterrichtspraxis und seine Einbindung in die Lehrwerke gegenwärtig noch eher zurückhaltend und wenig systematisch“ erfolgt ist (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Kernlehrplan die Wichtigkeit interkultureller Lernprozesse hervorhebt, wenngleich das Verständnis interkultureller Kompetenz eng gefasst ist und eher ethnozentrisch anmutet. Ferner werden kulturallgemeinen Zielen keine Beachtung geschenkt, wie es etwa Göbel und Hesse (2004, S. 831) als wichtig erachten. Es geht in erster Linie um ‚kulturspezifisches‘ Wissen. Der Kernlehrplan geht damit von einem homogenen, in sich geschlossenen Kulturverständnis aus und berücksichtigt zudem nur vereinzelt die Vielfalt der frankophonen Kulturen. Ebenso werden weitere Faktoren von Diversität kaum berücksichtigt.

Festzuhalten bleibt, dass alle dargelegten bildungspolitischen Dokumente als Referenz für den Unterricht gelten. Leupold fasst diese Tendenzen treffend zusammen, indem

- „eine fachdidaktische Orientierung in einem europäischen Kontext unter Berücksichtigung des *GeR*“ stattfindet,
- „eine die Bundesländer übergreifende Tendenz zur Standardisierung in den Anforderungen des Faches Französisch, die ihren Ausdruck in den Bildungsplänen findet“ berücksichtigt wird,
- „eine Profilierung des Unterrichts vor Ort mit der Chance, die spezifischen personellen und materiellen Stärken in Verbindung mit dem Fach Französisch zu beschreiben“ sichtbar ist (Leupold 2010, S. 41).

Damit haben der *GeR* und die Bildungsstandards sowie der Lehrplan einen großen Einfluss auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen, sofern die Lehrpersonen diese

---

<sup>38</sup> Andere Bundesländer geben in ihren Lehrplänen teilweise vage Anmerkungen, die sich dann nur auf die kognitive Komponente beziehen (Leupold & Krämer 2010, S.17 und vgl. im Download-Material Synopse 5).

<sup>39</sup> Die Lehrpläne der anderen Bundesländer unternehmen zum Teil einen Versuch und nähern sich einer Definition an, die die Bereiche Wissen und Haltungen umfasst (Leupold & Krämer 2010, S.17 und vgl. im Download-Material Synopse 2).

Dokumente rezipieren. Daran anschließend stellt sich die Frage, inwiefern die Lehrpersonen die dargestellten Kompetenzbeschreibungen in ihren Unterricht umsetzen können respektive mit welchem Verständnis interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht gearbeitet wird, wenn die dargelegten Dokumente keine (einheitliche) Definition vorgeben. Mithin eröffnet sich das Spannungsfeld von Richtlinien und der Unterrichtsrealität und wird zum zentralen Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie.

#### **4.2 Aktuelle Entwicklungen und die Bedeutung des Französischunterrichts**

Nachdem die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für das Fach Französisch ausführlich dargelegt und analysiert wurden, wird es in den folgenden Kapiteln darum gehen, die aktuellen Entwicklungen des Faches Französisch aufzuzeigen. Die Zielvorstellungen, die Neuausrichtung des Faches und die Möglichkeiten der Förderung interkultureller Lernprozesse werden unter Berücksichtigung der für die Studie relevanten Aspekte hinsichtlich der Herausforderungen an die Lehrperson dargestellt.

Der Erwerb der französischen Sprache ist unter verschiedenen Gesichtspunkten für Lernende in Deutschland von großer Bedeutung. Neben dem Beitrag zur allgemeinen Mehrsprachigkeit hat das Französische einen besonderen Stellenwert, begründet durch die engen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich, welche durch den Elysée Vertrag im Jahre 1963 beschlossen wurden. Französisch stellt die wichtigste Fremdsprache nach dem Englischen auf wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Ebene dar. Französisch wird zudem immer häufiger als Zusatzqualifikation von deutschen Unternehmen gefordert (Nieweler 2006, S. 33). Außerdem ist das Französische in den 52 Mitgliedsländern der Frankophonie zentrales Kommunikationsmittel. Darüber hinaus bietet, so die Argumentation von Französischdidaktikern, das Französische eine gute Ausgangsposition für das Erlernen weiterer Fremdsprachen, insbesondere der romanischen Sprachen (Nieweler 2006, S. 34; Raabe 2007, S. 534). Auch die Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Französisch betonen die Wichtigkeit der französischen Sprache, indem sie auf den hohen Stellenwert des Französischen in internationalen Organisationen hinweisen (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

1999, S. 7). Der Kernlehrplan verweist auf die Tatsache, dass „der Jugendaustausch mit Frankreich [...] so intensiv [ist] wie mit keinem anderen Land“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11). Die Bedeutung des Französischen ist unangefochten und wird nach dem Englischen als wichtige Weltsprache geschätzt. Dies zeigt sich auch in einem ersten Blick hinsichtlich der Lernerzahlen für das Fach Französisch. Die aktuellen Lernerzahlen für das Fach Französisch zeigen auf, dass, allgemein betrachtet, keine größeren Veränderungen in den letzten Jahren zu verzeichnen sind. Nach dem aktualisierten Bericht der Kultusministerkonferenz liegt der Anteil an Schülern im Jahr 2011/2012, die Französisch als zweite Fremdsprache lernen, bei 18,8 % (KMK 2000 i. d. F. vom 05.06.2013, S. 15) und weist damit einen leichten Zuwachs auf. Der Stellenwert des Französischen als zweite Fremdsprache ist stabil. Jedoch sind Tendenzen sichtbar, die darlegen, dass das Fach Französisch weiterhin um seine Lernerzahlen ringt. Denn einerseits zeigt ein detaillierter Blick auf die Entwicklung der Lernerzahlen, dass sich viele Lernende gegen die Fortführung des Französischen in der Sekundarstufe II entscheiden. Hier ist ein deutlich sichtbarer, nicht unerheblicher Abgang zu verzeichnen von 37,2 % im Jahre 1997/1998 auf etwa 26 % im Jahre 2011/2012 (ebd.). Andererseits sieht Caspari durch die steigende Attraktivität anderer Sprachen, insbesondere des Spanischen, aber auch von „exotischen“ Sprachen, die Rolle des Französischen als zweite Fremdsprache gefährdet (Caspari 2010, S. 11). Weiterhin erwähnt sie, dass „über das Fach in der Öffentlichkeit nicht selten negativ berichtet“ wird und es aus diesem Grund „an Attraktivität eingebüßt hat“ (ebd.). Raabe gibt zusätzlich zu bedenken, dass der Schwierigkeitsgrad der französischen Sprache gemeinhin als hoch eingeschätzt wird – häufig im direkten Vergleich zum Englischen (2007, S. 535 ff.). Er sieht allerdings Lernschwierigkeiten etwa im Bereich der Flexionsmorphologie, der Aussprache, der Orthographie oder in Tempus-Aspekt-Beziehungen nicht als Grund für die Wahrnehmung des Französischen in der Öffentlichkeit als „schwere Sprache“. Im Gegenteil, er sieht den Grund hierfür eher im Unterrichtsgeschehen selbst und verweist auf die scheinbar starre Unterrichtspraxis und damit auf den Einfluss der Lehrperson:

„Dass Lernende Französisch als schwer empfinden, wird darüber hinaus künstlich durch den Unterricht selbst erzeugt. Es heißt, der Französischunterricht sei oft verkopft, philologisch und wenig handlungsorientiert, er verlaufe nach sattem bekannten Mustern, Grammatik und Fehlerkorrektur würden überbetont, individuelle Ausdrucksbedürfnisse blieben unberücksichtigt, Lehrwerke böten schon da-

gewesene Themen. All dies ist für motiviertes Lernen nicht gerade förderlich“ (Raabe 2007, S. 537).

Auch Caspari nennt als Hauptgrund für die Abwahl des Französischen in der Sekundarstufe II „mehrere Jahre erlebten Unterricht[s]“ und spricht von einer „in weiten Teilen hausgemachten [...] Krise“ des Faches (Caspari 2010, S. 14). Damit wird auch von dieser Seite her deutlich, welchen elementaren Beitrag die Lehrperson hat und welcher Verantwortlichkeit sie sich gegenüber sieht. Um dieser Krise zu begegnen, bedarf es nach Caspari zunächst weiterer empirischer Erforschung des Französischunterrichtes (ebd., S. 20), um einen realen Eindruck des Faches und der damit verbundenen Unterrichtspraxis zu erhalten. Sie bemängelt damit, wie auch weitere Fachdidaktiker, den bisher sehr wenig empirisch erforschten Französischunterricht (ebd.). Die Französischdidaktiker sehen sich mit der Tatsache konfrontiert, dass das Fach Französisch, aufgrund der dargestellten Lernerzahlen, einer Weiterentwicklung – der Lehrpersonen mit inbegriffen – bedarf, um auch weiterhin seine Position behaupten zu können.

#### **4.3 Prinzipien und Ziele des Faches**

Der Kernlehrplan nennt die folgenden allgemeinen Leitziele für den Französischunterricht<sup>40</sup>:

- „Der Französischunterricht entwickelt systematisch funktionale kommunikative Kompetenzen im Spektrum der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ‚Hörverstehen / Hör-Sehverstehen‘, ‚Sprechen‘, ‚Leseverstehen‘, ‚Schreiben‘ und ‚Sprachmittlung‘.
- Diese Kompetenzen werden im Französischunterricht auf Verwendungssituationen im Alltag [...] bezogen.
- Der Französischunterricht entwickelt systematisch interkulturelle Kompetenzen [...].
- Der Französischunterricht entwickelt systematisch methodische Kompetenzen [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11 f.).
- 

Neben diesen Leitzielen, die der Kernlehrplan darlegt, stellt Caspari in Anbetracht der hohen Abwahlquoten des Faches als „das wichtigste Ziel“ die „Steigerung der

---

<sup>40</sup> Das Ziel der interkulturellen Kompetenzen wird in Kapitel 4.1 dieser Arbeit ausführlich dargelegt.

Schülermotivation<sup>41</sup>“ heraus (2010, S. 14 f.). Diesem Ziel kann, so arbeitet es Caspari heraus, unter anderem inhaltlich durch eine stärkere Akzentuierung auf interkulturelle Themen begegnet werden (ebd., S. 15). Auch Nieweler führt „interkulturelle Projektarbeit“ an, um dem Motivationsverlust entgegenzuwirken (2006, S. 53 f.). Des Weiteren sieht Caspari in innovativen und offenen Unterrichtsmethoden, die auch dazu angelegt sein können, die Selbstwirksamkeit<sup>42</sup> der Lernenden zu erhöhen, eine Möglichkeit, welche wiederum die Motivation positiv beeinflussen kann (Caspari 2010, S. 14 f.). Im Rahmen eines „modernen“ Französischunterrichtes, der auf offene und individuelle Methoden aufgebaut ist, böte sich die Möglichkeit der Realisierung eben jener Unterrichtsprinzipien, die auch der Motivation der Lernenden zuträglich seien (Caspari 2008, S. 25 ff.; Caspari 2010, S. 17 f.). Auf diese Prinzipien wird im Folgenden in Anlehnung an die Ausführungen von Caspari (2008) näher eingegangen. Sie verweist darauf, dass den Prinzipien keine einheitliche Definition zugrunde liegt und es hierbei zu Überlappungen kommen kann (2008, S. 25). Es geht demnach im Folgenden nicht darum, in differenzierter Form die fremdsprachendidaktische Diskussion dieser Prinzipien darzulegen, sondern darum, einen Überblick über diese Prinzipien zu geben, die darüber hinaus helfen, ein aktuelles Bild der Theorie des Französischunterrichts nachzuzeichnen.

Die *Lernerorientierung* meint, wie der Name schon suggeriert, die Orientierung am Lernenden und seinen Bedürfnissen. Mit Blick auf die (leistungsbezogene) Heterogenität der Schülerschaft ist dieses Prinzip zentral. Individuelle und bindendifferenzierte Maßnahmen sind Gegenstand dieses Prinzips. Caspari verweist darauf, dass sich „der Französischunterricht in der Sek. I (viel zu) häufig am Lernstoff und den Vorgaben des Lehrwerks statt an den Lernenden – als Individuen wie als Gruppe – orientiert“ (Caspari 2008, S. 26). Das Lehrwerk selbst böte dem Unterrichtenden nur begrenzte Möglichkeiten, auf Heterogenität einzugehen. Damit scheint dieses Prinzip im Unterricht noch nicht angekommen zu sein und es bedarf einer Weiterentwicklung der Lehrwerke auf der einen Seite oder der (partiellen)

---

<sup>41</sup> Nieweler sieht die Motivationsförderung im Französischunterricht nicht als dessen Ziel, sondern als Unterrichtsprinzip (2006, S. 52 ff.).

<sup>42</sup> Ausführlich zum Thema Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern vgl. auch Holzbrecher (2011). Selbstwirksamkeit versteht er dabei in Anlehnung an Fuchs als „den Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen respektive erforderlichen Handlungen so zu planen, um künftige Situationen zu meistern“ (Fuchs 2005, S. 91, zitiert nach Holzbrecher 2011, S. 254).

Loslösung vom Lehrwerk auf der anderen Seite, um dem entgegenzuwirken. Hinsichtlich der praktischen Verbindung des Prinzips der Lernerorientierung und der interkulturellen Lernprozesse führt Sercu (2002) als eine Möglichkeit den Einbezug der persönlichen Erfahrung der Schüler im Kontakt mit Personen anderer kultureller Herkunft an.

Bei der *Prozessorientierung* geht es nicht um das Ergebnis, welches der Schüler leistet, sondern um den Weg dorthin und um die Reflexion des individuellen Lernprozesses. Zwei Erkenntnisse waren hierfür nach Caspari ausschlaggebend: Zum einen „[ist] lernen [...] ein höchst individueller, aktiver Vorgang, der als Interaktionsprozess zwischen dem einzelnen Lerner und seiner Umwelt verstanden wird“ und zum anderen „[handelt es sich] beim Spracherwerb, d.h. der Entwicklung der Lerner Sprache, [...] um einen außerordentlich komplexen Vorgang, den jeder Lerner unterschiedlich bewältigt und zu dem notwendigerweise Fehler und Rückschritte gehören“ (2008, S. 26). Bei diesen Erkenntnissen geht es letztendlich auch wieder um eine Ausrichtung am Individuum, wie es das Prinzip der *Lernerorientierung* vorgibt. Um diesem Lernprozess Rechnung zu tragen, schlägt Nieweler bei der Leistungsbewertung etwa die Einführung einer „positiven Bilanzierung“ vor (2006, S. 49).

Zwei weitere Unterrichtsprinzipien entstammen reformpädagogischen Ansätzen: Die *Handlungsorientierung* zielt auf die Aktivierung der Schüler. Sowohl Caspari (2008, S. 26) als auch Nieweler (2006, S. 44 ff.) verweisen darauf, dass es, auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, um die Schaffung von vielfältigen Möglichkeiten zum aktiven und authentischen Sprachgebrauch geht. Das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* umfasst die Verbindung von „kognitive[n], affektive[n] und körperlich-motorische[n] Zugänge[n] zum Lernen“ (Caspari 2008, S. 27). Der Fremdsprachenunterricht kann diesem Prinzip in den unteren Jahrgangsstufen durch „Spiel, bewegungsunterstütztes Lernen, den Einbezug von Ästhetik, Rhythmik und Melodie oder kreativitätsfördernden Verfahren“ (Caspari 2008, S. 27) Rechnung tragen. In den höheren Jahrgangsstufen können, wie Caspari anführt, ein Kinobesuch oder auch Austauschkontakte diesem Prinzip gerecht werden, um praktische Beispiele anzuführen.

Die *Aufgabenorientierung* ist erst relativ neu in Erscheinung getreten und meint den Fremdsprachenunterricht „nicht von isolierten Fertigkeiten her anzulegen, sondern komplexe Lernaufgaben zu erstellen“ (Caspari 2008, S. 28). In ihrem zwei



Jahre später erschienenen überarbeiteten und weiterentwickelten Beitrag geht Caspari ausführlicher auf dieses Prinzip ein und zeigt auf, dass die aktuellen Lehrwerke dieses Aufgabenformat bislang noch nicht berücksichtigen (Caspari 2010, S. 17).

Diese Prinzipien und Ziele sind zentral für einen aktuellen Französischunterricht und werden, so Caspari, von einer Lehrperson umgesetzt, die Abstand nehme von der reinen „Wissensvermittlung und Steuerung vorgeplanter Lehr-/ Lernprozesse“ (2008, S. 28) und sich eher in der Rolle des Begleiters von Lernprozessen wiederfindet und damit die neuen didaktischen Erkenntnisse umsetzen kann.

#### **4.4 Die Aufgabe des Faches unter veränderten Rahmenbedingungen**

Die neuen bildungspolitischen Rahmenbedingungen, hervorgerufen durch die Einführung der Bildungsstandards (KMK 2003) und des *GeRs* (Europarat 2001), veranlassen ein Umdenken im Französischunterricht. Output- und Kompetenzorientierung sind hier die Schlagwörter, die den neuen Rahmen des Französischunterrichts auf bildungspolitischer Ebene feststecken. Die Veränderungen stellen den Unterrichtenden vor neue Herausforderungen: Ob es für die Unterrichtenden ausschließlich auf eine kompetenz- und outputorientierte Denkweise bei der Planung des Unterrichts ankommt, soll im Folgenden geklärt werden.

Die Kompetenz- und Outputdebatte suggeriert die Möglichkeit, den Unterricht so anzulegen, dass eine klare Zielvorstellung und präzise Vorgaben die Planung und Durchführung erleichtern und sich die Lehrpersonen auf der sicheren Seite bewegen, wenn sie möglichst früh Aufgaben- und Testformate einüben, die im Rahmen von Lernstandserhebungen abgefragt werden. Die Lehrperson kann den Fokus auf die ‚relevanten‘ Kompetenzen richten und diese können ‚gezielt‘ erarbeitet und aufgebaut werden. Durch die Formulierung der Standards und der Niveaustufung ist eine hohe Transparenz gegeben. Dass beim so genannten *teaching to the test* ein wichtiger Teil des (Französisch-) Unterrichtes vernachlässigt wird, und die aufgestellten Standards zu einer Reduktion des Unterrichts auf die skalierbaren Fertigkeiten (vgl. Kapitel 4.1 und 4.3) führen, wird von vielen Gegnern der Kompetenzorientierung kritisiert. Im Zuge der Debatte um Individualisierung und der Orientierung am Individuum und seinen Interessen und Bedürfnissen (Stichwort: *Lernerorientierung* vgl. vorangegangenes Kapitel 4.3), sind standardisierte

und kompetenzorientierte Prüfungen nicht vereinbar. Thurn bringt dies treffend auf den Punkt, indem sie sagt: „Individualisierung setzt den Abschied von zielgleichem Lernen in inhaltlichem und zeitlichem Gleichschritt sowie verordneten und genormten Prüfungen“(Thurn 2013).<sup>43</sup> Und weiter formuliert sie die These: „Individualisiert lernen dürfen und genormt getestet werden ist ein Widerspruch in sich und erst recht gegenüber allen Bemühungen um Inklusion“ (ebd.) und spricht sich damit deutlich gegen die Standardisierung aus. Welche Möglichkeiten ergeben sich nun für den Französischunterricht, damit er einerseits die Neuerungen bezüglich der Standardisierungsdebatte mit einbezieht und gleichzeitig auch ganzheitlich ausgerichtet ist und so alle angesprochenen Fähigkeiten ausbilden kann?

Unter Bezugnahme auf Klieme und Leutner, welche Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen, definieren“ (Klieme & Leutner 2006, S. 879 zitiert nach Hu & Leupold 2008, S. 55), plädieren Hu und Leupold für ein weites Kompetenzverständnis für den Französischunterricht. Ein solches, wie es Klieme und Leutner vorlegen, wäre zu „einseitig“, da es im Französischunterricht nicht nur „um messbare Leistungen im pragmatisch-funktionalen Bereich [geht], sondern auch [um] persönlichkeitsbildende Ziele“ (Hu & Leupold 2008, S. 55). Hu und Leupold sprechen sich somit für ein Verständnis aus, welches auch ‚motivationale‘, ‚personale‘, ‚ethische‘, ‚willensmäßige‘ und ‚sozialkommunikative‘ Aspekte fremdsprachlichen Lernens berücksichtige (ebd.) und lehnen sich an das Kompetenzkonzept von Weinert an (1999 ). Es ginge neben den funktional-pragmatischen Kompetenzen auch darum, Kompetenzen etwa im Bereich des interkulturellen Lernens und der Reflexionskompetenz als wichtigen Bestandteil anzuerkennen (ebd.). Leupold (2010) betont dabei vier Punkte, in denen der Französischunterricht über die Kompetenzorientierung hinausreichen müsse:

- (i) Die Kompetenzorientierung müsse den Freiraum zur Wahl der Methode und des Inhalts lassen.

---

<sup>43</sup> Die dargestellten Thesen gehen auf einen Gastvortrag von Susanne Thurn an der Universität zu Köln am Zentrum für LehrerInnenbildung am 18.01.2013 zurück (Thurn 2013).

- (ii) Die Schaffung eines Raumes für soziales Lernen und der Förderung der Motivation müsse ebenso gegeben sein.
- (iii) Außerdem sei Französischunterricht „ein Ort individueller Bildung“, bei dem es nicht nur um das Ziel der Leistungsmessung gehe.
- (iv) Darüber hinaus, und damit nennt Leupold den vierten Punkt, sei der Französischunterricht auch gekennzeichnet durch Begegnungen, die sich einer Kompetenzausrichtung, wie es etwa die Bildungsstandards vorsehen, entziehen (Leupold 2010, S. 202 f.).

Leupold spricht sich damit für eine gemäßigte Umsetzung der Standards aus und hebt die Wichtigkeit hervor, auch die anderen Bereiche, die (bislang) nicht durch Standards erfasst werden, einzubeziehen.

Eine bloße Reduzierung auf die Kompetenz- und Outputorientierung greift demnach zu kurz. Vorausgesetzt der Französischunterricht trägt auch dem erzieherischen und persönlichkeitsbildenden Auftrag Rechnung, birgt diese Neuausrichtung die Möglichkeit der Weiterentwicklung des Französischunterrichts in verschiedener Hinsicht. Zum einen kann das Fach Französisch dadurch wieder an Attraktivität<sup>44</sup> gewinnen in der Form, dass es transparente Zielvorstellungen durch die Kompetenzen beschreibt. Zum anderen wird in den Standards der kommunikative Ansatz stärker berücksichtigt, so dass in der Unterrichtspraxis eine stärkere Fokussierung auf Sprechansätze auch eine Motivationssteigerung, welche immer wieder erwähnt und gefordert wird, mit sich bringen kann.

Es bleibt festzuhalten, dass die aufgestellten Standards hilfreich für eine klare und transparente Zielvorstellung sind, der Weg zum Ziel hingegen darf und muss individuell beschritten werden, um keinen standardisierten Unterricht zu halten, der von einer homogenen Schülerschaft ausgeht, die sich im Gleichschritt auf die Zielvorgaben zu bewegt. Für Lehrkräfte stellt es eine große Herausforderung dar, auch unter dem zeitlichen Gesichtspunkt diese Veränderungen so umzusetzen, dass sie zum einen die Zielvorstellungen in Form der Kompetenzen im Blick haben und auch weiterhin die (bislang) nicht abbildbaren Fertigkeiten berücksichtigen.

---

<sup>44</sup> Zur Entwicklung der Lernerzahlen und der hohen Abwahlquote für das Fach Französisch vgl. Kapitel 4.2 und KMK (2000 i. d. F. vom 05.06.2013).

## 4.5 Selbstevaluation und Französischunterricht

Auf unterschiedlichen Ebenen wird zunehmend, neben der Fremdevaluation, auch die Selbstevaluation im Unterrichtsalltag gefordert. Auf bildungspolitischer Ebene hat die Selbstevaluation Eingang in die Bildungsstandards (KMK 2003) gefunden. Unter dem Kapitel „Methodenkompetenzen“ mit dem Teilkapitel „Lernbewusstheit und Lernorganisation“ heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] ihren eigenen Lernfortschritt beschreiben und ggf. in einem Portfolio dokumentieren“ (ebd., S. 18). Ebenso wird im Kernlehrplan Selbstevaluation gefordert, etwa als Kompetenzbeschreibung am Ende der Jahrgangsstufe 9 unter dem Bereich „methodische Kompetenzen“, mit dem Unterpunkt „selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen“. Darin heißt es mit der Nennung eines konkreten Beispiels: „[die Schüler] können den weiteren eigenen Lernfortschritt anhand geeigneter Evaluationsinstrumente einschätzen und dokumentieren [u. a. Europäisches Portfolio der Sprachen]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 55).

Auch auf der Grundlage der didaktischen Erkenntnisse hinsichtlich der Öffnung des Unterrichts, der Autonomieförderung und der Schülerorientierung (vgl. Kapitel 4.3) wird Selbstevaluation als wichtiger Beitrag zu eben diesen Unterrichtsprinzipien genannt und als „zentrales Element moderner Unterrichtsführung“ gesehen (Weskamp 2007, S. 382). Kleppin (2008) sieht ebenso in der Selbstevaluation einen wichtigen Bestandteil des aktuellen Französischunterrichts auch unter dem Gesichtspunkt der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, welche sich wiederum elementar auf die Motivation auswirke. Die Vorteile von Selbstevaluation lassen sich nach ihr wie folgt benennen:

- „Die Schülerinnen und Schüler bauen ein aktives Verständnis zum eigenen Lernprozess und zur Frage von Kontrolle und Bewertung auf.
- Sie erhalten schrittweise Kontrolle über den eigenen Lernprozess.
- Sie lernen, ihre Lernfortschritte zu erkennen.
- Über das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung kann die Motivation für das Fremdsprachenlernen erhöht werden“ (Kleppin 2008, S. 205).

Selbstevaluation beschreibt dabei ganz allgemein formuliert, „unter welchen Bedingungen und mit welchem Erfolg Lerner ihre Fähigkeiten und Fortschritte beim Erlernen einer fremden Sprache selbst einschätzen können“ (Weskamp 2007, S. 387). Verschiedene Instrumente kommen bei der Selbstevaluation zum Einsatz, etwa Checklisten, Peer-Beobachtungen oder Fragebögen (Kleppin 2008, S. 211 f.). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich Selbstevaluation nicht nur auf die Dokumentation des sprachlichen Fortschrittes im Französischunterricht beziehen lässt, sondern auch zur Reflexion interkultureller Lernprozesse genutzt werden kann. Wie bereits in Kapitel 4.3 angeklungen ist, wird gerade in der Selbstevaluation interkultureller Lernprozesse eine Möglichkeit gesehen, diese Prozesse sichtbar werden zu lassen. Nach Weskamp lassen sich gerade durch eine Selbsteinschätzung auch Bereiche wie Einstellungen und Verhaltensweisen erfassen (2007, S. 383). Es gehe um die „Etablierung einer Reflexionskultur“ (Weskamp 2007, S. 383), die den Französischunterricht in mehrfacher Hinsicht begleitend unterstützt.

Einerseits ergibt sich durch die Selbstevaluation interkultureller Lernprozesse eine Möglichkeit, eben jene zu evaluieren, gleichzeitig ist anzunehmen, dass durch den reflexiven Umgang eine Förderung jener Lernprozesse einhergeht, und drittens kann so der Forderung nach Selbstevaluation im Kernlehrplan (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008) und in den Bildungsstandards (KMK 2003) entsprochen werden. Thürmann (2010) legt die Vorteile der Selbstevaluation interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht dar, auch wenn sie nicht explizit von Selbsteinschätzung, sondern von „Rückmeldungen“ der Lernenden über die Wahrnehmung von interkulturellen Lerngelegenheiten im Französischunterricht spricht. Sie sieht darin einerseits einen wichtigen Beitrag für die Lehrperson und andererseits profitieren die Lernenden selber davon, dass sie sich reflexiv mit diesen Lerngelegenheiten auseinandersetzen.

Die systematische Aufbereitung von Instrumenten der Selbstevaluation interkultureller Lernprozesse steht noch am Anfang (vgl. Kapitel 3.3). Gleiches gilt für die Vorbereitung und Weiterbildung der Lehrpersonen in diesem Bereich.

#### 4.6 Möglichkeiten der Förderung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive gibt es eine Reihe an Möglichkeiten, interkulturelle Lernprozesse im Französischunterricht zu fördern, zu begleiten und zu unterstützen. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über diese Möglichkeiten zu geben und anhand einiger Beispiele im Rahmen der Literaturarbeit, der Arbeit mit dem Lehrwerk, der Grammatik- und Wortschatzarbeit und von Begegnungssituationen aufzuzeigen, wie interkulturelle Lernprozesse von der Lehrperson initiiert werden können und welche Gegenstände sich insbesondere dafür eignen. Dabei geht es nicht darum, alle Möglichkeiten zu erfassen und in ihrer Tiefe zu beschreiben, sondern anhand exemplarischer Gegenstände aufzuzeigen, dass interkulturelle Lernanlässe sich in jeglichen Bereichen des Französischunterrichts ‚verbergen‘ und es letztendlich die Aufgabe der Lehrperson ist, das Bewusstsein hierfür zu haben oder zu entwickeln und diese Lernprozesse als integralen Bestandteil des Unterrichts zu sehen.

##### *Interkulturelle Lernprozesse und Literatur*

Der Stellenwert von Literatur im Französischunterricht wird immer wieder besonders hervorgehoben, insbesondere auch im Rahmen der „Didaktik des Fremdverstehens“ rund um das Gießener Graduiertenkolleg (vgl. Kapitel 3.1). Bredella (2000) hat in diesem Zusammenhang zahlreiche Beiträge veröffentlicht.<sup>45</sup> Anders als das Lehrwerk ist die französischsprachige Literatur als authentisches Material einzuordnen und bietet dem Lerner somit einen Zugang zu einer anderen Kultur. Dabei führt Bredella an, dass fiktionale Texte nicht als Abbild der Realität der anderen Kultur zu verstehen, sondern vielmehr als Produkt eben dieser Kultur zu betrachten seien (ebd.). Literarische Werke eröffnen einen fiktiven Raum und zeichnen sich damit durch Selbstreferentialität aus. Gleichzeitig stehen sie im Bezug zur außertextlichen Welt, in der sie kreiert wurden und machen dadurch eine direkte oder indirekte Verbindung zur anderen Kultur erlebbar:

---

<sup>45</sup> Eine ausführliche Beschäftigung zum Thema Fremdverstehen durch Literatur vgl. die weiteren Veröffentlichungen rund um das Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“.

„Gerade die erfundenen Charaktere und Ereignisse vermögen an der Realität etwas sichtbar und erfahrbar zu machen, was man ohne diese Erfindungen nicht wahrnehmen könnte. Es geht somit bei literarischen Texten nicht um eine Verdoppelung der Welt, sondern um [...] eine neue Perspektive auf die Welt [zu] erschließ[en]“ (Bredella 2000, S. 133).

Mit literarischen Texten geht die Schaffung eines Raumes einher, der mehrere Deutungsmöglichkeiten offen lässt, der Perspektivenübernahme und -wechsel provoziert und damit eine Identifikation mit der anderen Kultur ermöglicht (Bredella 2002). Literarische Texte bieten nach Nünning außerdem die Möglichkeit Fremdverstehen zu lernen, „durch die Analyse der erzählerischen Vermittlung [...], durch den intuitiv vollzogenen und im Unterricht reflektierten Perspektivenwechsel sowie durch die gezielte Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme“ (Nünning 2000, S. 85). Die Beschäftigung mit Literatur befähigt insbesondere dazu, die Teildimension interkultureller Kompetenz *savoir comprendre*, nach Byram (1997; vgl. Kapitel 3.2) auszubilden. Auch anhand anderer authentischer Materialien wie etwa Filme, Musik, Comics und Sachtexte, Werbung, Sprichwörter lässt sich interkulturell lernen (vgl. Grau & Würffel 2007).

#### *Interkulturelles Lernen anhand des Lehrwerkes<sup>46</sup>*

Interkulturelle Themen finden sich in den Lehrwerken des Französischunterrichtes wie etwa in *Découvertes* oder *À plus!* wieder. Es geht hierbei eher um die Frage, wie interkulturelle Themen dargestellt werden und welche Rückschlüsse sich auf das dahinterliegende Verständnis ziehen lassen (Breugnot 2000). Das Lehrwerk wird häufig kritisch betrachtet aufgrund der starken Konzentration auf die Ausbildung von Grammatik und aufgrund des fehlenden Bezuges zur Realität, da es sich nicht um authentisches Material handelt. Ebenso erfährt es Kritik aufgrund des Mangels am Angebot für Sprechansätze (Nieweler 2006, S. 132 ff.). Mit Blick auf die Darstellung der interkulturellen Dimension in den genannten Lehrwerken greifen diese das Bild einer multikulturellen französischen Gesell-

---

<sup>46</sup> Es gilt, die Differenzierung zwischen Lehrwerk und Lehrbuch vorzunehmen: Ein *Lehrbuch* „ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption [...]. Ein *Lehrwerk* hingegen besteht aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher Funktion [...], die alle aufeinander abgestimmt sind und deren Einsatz in den Lehrerhandreichungen dargestellt wird“ (Michel 2006, S. 137, Herv. C.C.).

schaft auf, indem Personen eingeführt werden, deren Hintergrund eindeutig einer Migrationsgeschichte zuzuordnen ist (Michel 2006, S. 216 ff.). Auf diese Weise wird dem Bild einer homogenen französischen Kultur entgegengewirkt, doch gleichzeitig hebt Michel hervor, dass er Tendenzen einer Überbetonung des Aspektes der Multikulturalität sehe und damit ebenso die Realität verzerrt werde (Michel 2006). Zudem stellt er sich die Frage, ob durch die fiktiven Personen wie etwa den Gemüsehändler Rachid, der im Lehrwerk *A plus!* eingeführt wird, nicht gleichzeitig eine neue Bildung von Stereotypen stattfinde (ebd., S. 216 ff.). Positiv betont er wiederum, dass die Personen mit unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit in den Lehrbuchtexten freundschaftlich miteinander umgehen. Das Lernziel mit den Worten Michels „besteht in der Erziehung zu Respekt und Toleranz gegenüber ethnischen Minderheiten“ (2006, S. 221). Er verweist darauf, dass selbst in Grammatikübungen das Potenzial für interkulturelles Lernen steckt, indem das Lehrwerk *À plus!* für die Einführung der Possessivbegleiter etwa ein Foto verwendet, auf dem Lernende mit eindeutigem Migrationshintergrund abgebildet seien (ebd., S. 217). Ob damit tatsächlich interkulturelles Lernen stattfinden kann, bleibt dahingestellt, jedoch bietet ein solches Foto die Möglichkeit, neben dem Einüben der Grammatik auch einen Anlass für interkulturelle Themen zu schaffen.

Festzuhalten bleibt, dass das Lehrwerk interkulturelle Themen anspricht und in die Übungen integriert; ob diese ausreichend sind und möglichst viele Teildimensionen von Interkulturalität dargelegt werden, bedarf weiterer Untersuchungen. Ein differenzierter Blick auf das Lehrwerk kann die weiteren Vor- und Nachteile im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen näher beleuchten.<sup>47</sup> Für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, dass das Lehrwerk interkulturelle Themen anspricht, allerdings eindeutige Grenzen aufweist, da es kein authentisches Material ist, sondern in den meisten Fällen aus einem anderen kulturellen Hintergrund heraus und damit aus einer anderen Perspektive produziert wurde.

---

<sup>47</sup> Eine ausführliche und aktuelle Lehrwerkanalyse mit Blick auf die interkulturelle Dimension für das Fach Englisch vgl. etwa Becker (2012).



### *Interkulturelles Lernen, Grammatik- und Wortschatzarbeit*

Auch die Grammatikarbeit stellt auf einer inhaltsbezogenen Ebene einen Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen dar. Grammatische Übungen sollten nach Krechel mit einer inhaltlichen Entscheidung einhergehen (2011, S. 62) und damit den Schülern die Möglichkeit bieten, grammatische Phänomene anhand von und mit authentischen Texten zu üben. In diesen ausgewählten Texten lassen sich verschiedene interkulturelle Dimensionen wiederfinden und können somit als Anknüpfungspunkt für interkulturelles Lernen dienen. Ebenso die Wortschatzarbeit hat nach Krechel (2011, S. 27 ff.) einen festen Platz im interkulturell ausgerichteten Französischunterricht. Die Verbindung von Sprache und Kultur, die auch in Kapitel 3.3 angesprochen wurde, steht hierbei im Fokus. Wörter können aufgrund des kulturellen Kontextes andere Bedeutungen haben (etwa frz. *pain* und dt. *Brot*) und als Anknüpfungspunkt für interkulturelles Lernen im Bereich des kulturellen Wissens (*savoirs*) dienen.

### *Interkulturelles Lernen in Begegnungssituationen*

Interkulturelle Begegnungssituationen werden häufig als *die* Möglichkeit gesehen, interkulturelle Lernprozesse zu fördern. Allein die Durchführung einer Begegnung reicht jedoch nicht aus. Erst durch die Verknüpfung mit einer Phase der Vorbereitung und der Nachbereitung, die in der Regel im regulären Unterricht stattfindet, kann ein langfristiger Nutzen einer solchen interkulturellen Begegnung garantiert werden. Dem Unterricht selbst wird mit der Vorbereitungs- und der Nachbereitungsphase demnach eine tragende Rolle zuteil. Thürmann (2010) macht in ihrem Artikel darauf aufmerksam, dass Begegnungsprojekte oft gar nicht oder nur marginal evaluiert werden und verweist darauf, dass eine bewusstere Vor- und Nachbereitung das Potenzial bergen, interkulturelle Lernprozesse besser ausschöpfen zu können. Auch Nieweler beschreibt ausführlich die Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung und sieht das Gelingen einer Begegnung in Abhängigkeit von einer guten und ausführlichen Vor- und Nachbereitung (2006, 240 ff.).

Vielfältige Formen von Begegnungsprojekten wie etwa der Individualaustausch, Austauschprogramme, Klassenbegegnungen, Begegnungen an einem dritten Ort,

Teletandem sowie auf virtueller Ebene E-Mail-Kontakte (Leupold 2010), zeugen davon, dass es viele Möglichkeiten gibt, diese zu verwirklichen. Leupold verweist darauf, dass sich gerade durch Begegnungsprojekte die Schülermotivation fördern lasse (Leupold 2010, S. 458). Neben der Motivationsförderung stehen Begegnungsprojekte ganz im Zeichen der interkulturellen Handlungsfähigkeit und fördern damit während der Durchführung insbesondere die Teilfertigkeit *savoir faire*, nach Byram (1997; vgl. Kapitel 3.2). Die weiteren Dimensionen interkulturellen Lernens werden in der Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase geübt, so dass in einem Begegnungsprojekt viele Teildimensionen interkultureller Kompetenz zu Tage treten können.

Dieses Unterkapitel (4.6) hat aufgezeigt, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren und dass im Grunde genommen jegliche fremdsprachliche Übung eine Dimension interkulturellen Lernens bereit hält. In Abhängigkeit von dem Unterrichtenden kann sich interkulturelles Lernen durch alle Bereiche des Unterrichts ziehen – wie ein roter Faden. Es geht seitens der Lehrperson darum, eine erhöhte Beachtung und ein Bewusstsein für interkulturelle Lernprozesse im Unterricht zu entwickeln. Übungsformen sind hierbei vielfältig, und eine Systematisierung ist schwierig. In Anlehnung an Grau und Würffel (2007) dienen der „Wahrnehmungsschulung“, also auch der affektiven Dimension interkulturellen Lernens, insbesondere Formen der freien Assoziation zu Bildern oder auch das Arbeiten mit Filmsequenzen. „Sprachreflexion“ wird etwa durch Wortschatzarbeit entsprochen, bei der kognitives Wissen, auch über die andere Kultur, abgefragt wird. Rollenspiele, Planspiele, Simulationen, ethnographische Projekte, E-Mail-Projekte oder auch kritische Interaktionssituationen (Göbel 2011) bieten Möglichkeiten zur Ausbildung „kommunikativer Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen“. Das Arbeiten mit Texten fällt hierbei unter die Kategorie „Einblicke in fremde Kulturen“ (Grau & Würffel 2007, S. 312 ff.).

Festzuhalten bleibt, dass es bei der Förderung der interkulturellen Lernprozesse darum geht, jeglichen Unterrichtsgegenstand immer aus mehreren Perspektiven und stets auch aus der interkulturellen Perspektive heraus zu betrachten. In diesem Sinne kann die Lehrperson die vielfältigen Anknüpfungspunkte für interkulturelle Lernprozesse wahrnehmen, integrieren und in das Unterrichtsgeschehen einbinden.

## **5 Herausforderungen an die Profession von Französischlehrkräften**

### **5.1 Bildungstheoretischer Zugang: Lehrerprofessionalität im interkulturellen Feld**

Im Anschluss an die Darlegung des interkulturellen Lernens im fremdsprachendidaktischen Diskurs und dessen Bedeutung im Unterrichtsfach Französisch, stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen auf die komplexe Aufgabe der Vermittlung interkultureller Lernprozesse vorbereitet werden. Dem folgend steht nun der Fremdsprachenlehrer in diesem Kapitel im Fokus. Hierzu werden zunächst vor dem Hintergrund eines bildungstheoretischen Zugangs zur Lehrerprofessionalität die notwendigen Kompetenzen einer Lehrperson im interkulturellen Feld dargelegt, bevor ein Blick auf die aktuelle Lehrerbildung und die rechtlichen Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen <sup>48</sup> geworfen wird. Anschließend wird das Forschungsdesiderat der vorliegenden Studie aus aktuellen erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachdidaktischen Forschungsprojekten abgeleitet.

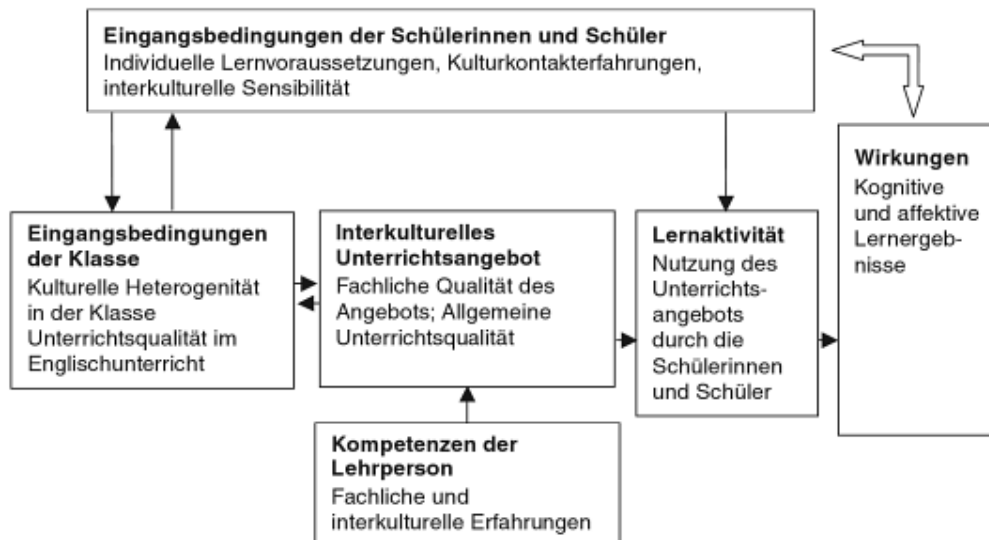
Die Schule als Ort einer homogenen Schülerschaft ist ein Bild, auf welches die Lehrerbildung in der Vergangenheit zielte und zu Teilen immer noch zielt. Mit diesem Bild geht die Idee einher, dass alle Lernenden in einer bestimmten Zeit den gleichen Fortschritt leisten und zu einem im Vorfeld definierten (Lern-) Ziel gelangen. Diejenigen, die dies nicht schaffen, werden segregiert (Krüger-Potratz 2005, S. 64 ff.). Ein monokultureller und monolingualer Habitus, in dem das „Andere“ als Störfaktor und nicht als Bereicherung und Herausforderung wahrgenommen wird, dominierte (und dominiert) die Lehrerbildung.

Dem Lehrer wird also eine tragende Rolle zuteil, denn er kann weitreichend zu interkulturellen Lernprozessen beitragen – den eigenen kompetenten Umgang damit vorausgesetzt. Im Kontext des „Angebots-Nutzungs-Modells interkultureller Unterrichtsqualität“, welches auch im Rahmen der DESI Studie Anwendung fand,

---

<sup>48</sup> Da die Regelungen von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich sind, wird hier exemplarisch auf das Land Nordrhein-Westfalen eingegangen. Die Entscheidung beruht auf der Tatsache, dass auch die empirischen Daten der Studie in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden.

zeigt Göbel (2007, S. 59) auf, dass sich – vereinfacht dargestellt – die Kompetenzen der Lehrpersonen unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen auswirken. Dieses steht wiederum in Wechselbeziehung zu den Eingangsbedingungen der Schüler.



**Darstellung 3: Angebots-Nutzungs-Modell interkultureller Unterrichtsqualität nach Göbel (2007, S. 59)**

Es stellt sich deshalb die Frage, über welche Fähig- und Fertigkeiten die Lehrperson verfügen muss, damit interkulturelle Lernprozesse im Unterricht stattfinden und begleitet werden. Im bildungstheoretischen Diskurs werden hierzu verschiedene Annäherungen unternommen, in denen neben den allgemein erforderlichen Kompetenzen<sup>49</sup> einer Lehrperson die Kompetenzen im Kontext der Diversität und Interkulturalität in den Blickpunkt geraten. In der Literatur werden häufig dreidimensionale Modelle in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrpersonen vorgestellt. Die Dimensionen überschneiden sich teilweise, jedoch sind unterschiedliche Schwerpunkte auszumachen. Einen allgemeinen Überblick geben Trautmann und Wischer (2011), dieser wird hier zunächst dargelegt. Anschließend wird näher auf zwei weitere Modelle eingegangen, die aufgrund ihres Schwerpunktes hinsichtlich der interkulturellen Kommunikation (Allemann-Ghionda 2006b) und der Subjektorientierung (Holzbrecher 2011) von besonderem Interesse für die vorliegende Studie sind.

<sup>49</sup> Ausführungen zu den allgemeinen Kompetenzen in der Lehrerbildung vgl. etwa Plöger (2006).

Drei Bereiche, die zum Thema Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Literatur immer wieder aufkommen, sind nach Trautmann und Wischer (i) die „Einstellung der Lehrkräfte“, (ii) die „diagnostische[n] Fähigkeiten“ und (iii) die „didaktisch-methodische[n] Kompetenzen“ (Trautmann & Wischer 2011, S. 107 ff.).

Die Ebene der (i) Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Diversität wird vielfach diskutiert, auch im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen, diese, auch ganz allgemein betrachtet, zu verändern. Im gegebenen Kontext erfährt diese Ebene eine hohe Bedeutung. Es erscheint zunächst einmal logisch, dass sich eine offene Einstellung gegenüber Diversität, die diese wertschätzt und anerkennt, günstig auf interkulturelle Lernprozesse, im Unterrichtsgeschehen, auswirken kann – nicht muss. Weitere Kompetenzen ergänzen diese Dimension. Nach Trautmann und Wischer (ebd.) sind aber die Beschreibungen, welche Einstellung die ‚Richtige‘ sei, sehr allgemein gehalten. Zudem fehlen klare empirische Forschungsbefunde die Einstellung von Lehrpersonen betreffend. Es ginge letztendlich um eine „berufsethische Dimension“ (Trautmann & Wischer 2011, S. 108), in deren Zuge immer wieder die Begriffe „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ fallen (ebd., S. 107). Lanfranchi spricht von einer positiven Lehrerhaltung gegenüber Diversität, „wenn sich Lehrpersonen mehr mit der ‚Annahme‘ und weniger mit der ‚Abstammung‘ befassen“ (2008, S. 235). Daran anknüpfend stellt sich unausweichlich die Frage nach den genauen Merkmalen der Einstellung und wie diese erworben respektive verändert werden kann. Die Möglichkeit der Veränderung schätzen Trautmann und Wischer als schwierig ein:

„Ein Einstellungswandel ist leicht zu fordern, tatsächlich aber sehr voraussetzungsreich, verbirgt sich dahinter doch die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen, die das Menschen- und Gesellschaftsbild, Vorstellungen vom Lehren und Lernen, von Gleichheit und Differenz, das eigene Rollenverständnis – mithin die ganze Persönlichkeit – betreffen“ (Trautmann & Wischer 2011, S. 111 f.).

Das Autorenteam stellt Überlegungen an, wie eine solche Veränderung erlern- und erfahrbar gemacht werden kann. Erste Versuche eines Kompetenztrainings der „Pädagogik der Vielfalt“ unternehmen Sielert u. a. (2009). Jedoch beziehen sich Trautmann und Wischer auf Studien, die die „Resistenz subjektiver Lehrertheorien“ bekräftigen (ebd., S. 112). Ein weiterer Punkt, den letztgenannte Autoren

kritisch hinterfragen, bezieht sich auf die „Einstellungen als Ausdruck professionsbezogener Anforderungen“:

„wenn man feststellt, dass Heterogenität von vielen LehrerInnen als Belastung und nicht als Chance begriffen wird, dann wäre aus professionstheoretischer Perspektive zu fragen, ob Heterogenität überhaupt als Chance und Bereicherung betrachtet werden kann bzw. welche strukturellen Bedingungen des Lehrerberufs dem entgegen stehen“ (ebd., S. 112).

Eine mögliche Antwort wäre hierzu die Herausbildung des Kohärenzsinn, welchen Holzbrecher (2011) in seinem Konzept betont (vgl. weiter unten und Kapitel 2.2). Jedoch seien in der Praxis Einschränkungen durch die institutionellen Rahmenbedingungen vorzufinden, die die Wertschätzung von Heterogenität behindern. Mit dieser Meinung steht das Autorenteam nicht alleine da, wenn auch Allemann-Ghionda die folgende Frage stellt:

„Kann interkulturell gebildet werden, und ist interkulturelle Didaktik überhaupt möglich, wenn gleichzeitig das mehrgliedrige Schulsystem mit früher Selektion besteht, bei der obendrein die soziale Herkunft, oft gekoppelt mit der ethnischen Zugehörigkeit und mit geschlechtsspezifischen und unreflektierten Genderperspektiven, ein in der Schule kaum hinterfragtes und ausschlaggebendes Kriterium darstellt?“ (2008, S. 160).

Trautmann und Wischer (2011, S. 112 ff.) spitzen ihre Argumentation weiter zu, indem sie sagen, dass die einzelne Lehrperson – unabhängig davon, ob sie Diversität anerkenne oder nicht – vom institutionellen Rahmen, das heißt vom System Schule, eingeschränkt sei. Dazu zählten etwa Lehrplanvorgaben, Schulcurricula, das frühe Selektionsprinzip, die Klassengröße oder die wenig ausgeprägte Kooperation mit anderen Institutionen. Damit kommt den Rahmenbedingungen eine tragende Rolle zu, da sie die Ausbildung dieser Kompetenz einschränken können.

Eine weitere Kompetenz, die Trautmann und Wischer herausstellen (2011), sind (ii) die diagnostischen Fertigkeiten von Lehrpersonen, welche auch in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den „Standards für die Lehrerbildung“ berücksichtigt werden (2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Die Forderung lautet: „LehrerInnen sollen und müssen [...] die Heterogenität ihrer Schülerschaft sensibel wahrnehmen, um Benachteiligungen und Diskriminierungen zu vermeiden“ (Trautmann & Wischer 2011, S. 114). Dass der pädagogische Alltag vielfach anders aussieht, zeigen verschiedene Untersuchungen. Die Beurteilung von Lernenden

wird nicht nur aufgrund ihrer Leistung gefällt, sondern von weiteren Faktoren beeinflusst. Der Faktor des familiären Hintergrundes spielt hierbei eine zentrale Rolle, wie eine der befragten Lehrerpersonen im Kontext der Studie „Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen“ zu erkennen gibt: „Er könnte die Realschule schaffen, wird aber wegen seiner Familie zur Hauptschule gehen müssen“ (Allemann-Ghionda u. a. 2006, S. 257). Dass die diagnostische Kompetenz mit der Ebene der Einstellung verbunden ist, wird in diesem Zitat deutlich und macht die Komplexität der gezielten Ausbildung dieser Kompetenz sichtbar.

Im Kontext der (iii) didaktisch-methodischen Kompetenz (Trautmann & Wischer 2011, S. 119 ff.) fällt immer wieder der Begriff der „Individualisierung“, welcher man sich durch verschiedene Formen anzunähern versucht. Ausgangspunkt für dieses Konzept ist die Ausrichtung am Lerner und seinen Bedürfnissen, Interessen und Stärken. Es geht um Prinzipien wie Lerner- und Prozessorientierung und darum, die Autonomie des Lerners zu fördern. Deren Ausbildung sei, so die Meinungen, in einem offenen und projektorientierten Unterricht möglich (Caspari 2008 und vgl. ausführliche Beschreibung dieser Prinzipien in Kapitel 4.3). Trautmann und Wischer (2011, S. 122 ff.) berichten, dass es zwar in der Theorie vielfältige Vorschläge gebe, die Umsetzung in der Praxis bisher aber nur sehr langsam anläuft und sich hauptsächlich auf eine Abwendung vom Frontalunterricht beschränke. Als Hauptargument für die Schwierigkeiten bei der Implementierung verweist das Autorenteam auch hier wieder auf die institutionellen Rahmenbedingungen (ebd., S. 124 ff.).

Die Ausbildung der beschriebenen Kompetenzfelder, die Trautmann und Wischer (2011) als notwendig für einen diversitätssensiblen Umgang erachten, reicht alleine nicht aus, wie es an manchen Stellen bereits angeklungen ist. Vielmehr eröffnet sich das Spannungsfeld zwischen den anzubahnenden Lehrerkompetenzen in den genannten Bereichen einerseits und der strukturellen Ebene andererseits. Es greift zu kurz, Lehrer nur für das Thema Diversität zu sensibilisieren, solange die strukturellen Rahmenbedingungen nicht mitgedacht und miteinbezogen werden, obwohl jeder einzelne Lehrer selbstbestimmt handelt und so mitwirken kann, das System aktiv mitzugestalten.

Holzbrecher (2011) greift in seinem Konzept „Entwicklung eines professionellen pädagogischen Habitus“ genau diese Dimension als eigenen Teilbereich auf, die es

für (angehende) Lehrpersonen zu entwickeln gilt, und spricht von einem (i) „Berufsfeldbezug“. Darunter fallen der „Aufbau berufsfeldbezogener Kenntnisse“ und der „Einblick in / Umgang mit der Widerständigkeit des Systems Schule und der Menschen“ (2011, S. 287 ff.). Damit akzentuiert Holzbrecher die Möglichkeit, dass Lehrer sehr wohl eigenständig handeln und dass es Teil ihres Berufsprofils sei, einen erfolgreichen Umgang mit dem System, in welchem sie sich bewegen, zu finden. In seinem Konzept nennt er als weitere notwendige Dimension in der Lehrerprofessionalisierung einen (ii) „Wissenschaftsbezug“ und meint damit die „Aneignung von Fachwissen, begrifflichen Konzepten und methodischen Instrumentarien“ und die „Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten“(ebd.). Als dritten Bereich – der gleichzeitig den Hauptfokus darstellt – führt er den (iii) „Subjektbezug“ ein. Darunter fallen unter anderem die „Entwicklung personenbezogener Kompetenzen“ und die „Selbstreflexion“ (ebd.).

Die Herausbildung dieser Kompetenzen geschehe nach Holzbrecher, welcher sich auf Keller-Schneider bezieht, in einem fortlaufenden Prozess: *„Lehrerprofessionalität als Entwicklungsaufgabe“* meint ein Konzept, in dem die Subjekte selbst ihre Professionalisierung als spannende und spannungsreiche Arbeit an der eigenen beruflichen *und* persönlichen Entwicklung verstehen“ (Keller-Schneider 2010 zitiert nach Holzbrecher 2011, S. 283. Herv. im Orig.). Er distanziert sich von Kompetenzanforderungen und Formulierungen in der Lehrerbildung, wie sie etwa Terhart (2002) formuliert, und widmet sich in erster Linie der Subjektperspektive. Denn Holzbrecher betont, dass in „*subjektiv als notwendig* erachteten Handlungsfeldern“ der größte Professionalisierungszuwachs auszumachen sei (2011, S. 283, Herv. im Orig.) und stellt die Frage, welche Gelingensbedingungen genau erfüllt sein müssen, damit Subjekte, sprich Lehrpersonen, Professionalität entwickeln können (ebd., S. 285). Er kommt bei der Suche nach einer Antwort zurück zur Identitätsarbeit (vgl. Kapitel 2.1) und sieht im *Kohärenzgefühl* einen entscheidenden Beitrag dazu, dass Subjekte Herausforderungen – und damit auch den Umgang mit Diversität – als produktiv erleben. Keupp beschreibt den Kohärenzsinn in Anlehnung an das salutogenetische Konzept von Antonovsky als eine „geistige Haltung“, die eine „Verstehensdimension“, eine „Bewältigungsdimension“ und eine „Sinndimension“ beinhaltet (2005, S. 72). In einer ausführlichen Darstellung, mit den Worten von Felbinger, heißt dies:



„Das Kohärenzgefühl beschreibt eine Lebensorientierung, eine Grundeinstellung und zugleich eine Wahrnehmungsweise der Welt – und dem eigenen Leben gegenüber –, dass das, was um eine Person herum geschieht, hinreichend verstanden wird, aktiv beeinflusst werden kann und ausreichend Sinn ergibt. Kurz: Das grundlegende Empfinden, dass das Leben verstehbar, handhabbar und sinnhaft ist. Dies beinhaltet auch das Vertrauen, dass einem jene Ressourcen (Widerstandsressourcen) zur Verfügung stehen, die notwendig sind, um den Anforderungen des Lebens zu begegnen. Das Kohärenzgefühl entwickelt sich im Verlauf des biographischen Lebens einer Person und stellt eine entscheidende Grundlage im doppelten Sinne dar: nämlich zum einen für die Subjektbildung und zum anderen für die aktive Mitgestaltung des Subjekts in der Gesellschaft“ (2008, S. 77 f., zitiert nach Holzbrecher 2011, S. 285 f.).

Entwickelt der Lehrer ein solches Kohärenzgefühl, ist er in seiner Rolle als Modell in der Lage, den Schülern die Gesellschaft als sinnhaft, wandlungsfähig und verstehbar zu vermitteln. Das Kohärenzgefühl stellt damit eine grundlegende Voraussetzung für interkulturelles Lernen dar.

Holzbrecher nennt außerdem als weiteren Schlüsselbegriff die Erfahrung von *Selbstwirksamkeit*, welche er als Grundlage bezeichnet, „Gefühle von Angst und Ohnmacht zu überwinden und sich als handlungsfähiges Subjekt im System Schule wahrzunehmen. Eine solche Haltung ist Voraussetzung dafür, Vertrauen in die Lern- und Entwicklungsfähigkeit der Schüler/innen entwickeln zu können“ (ebd., S. 286), welche wiederum einen diversitätssensiblen Umgang begünstigen. Unter Selbstwirksamkeit versteht er dabei, in Anlehnung an Fuchs (2005), „den Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen respektive erforderlichen Handlungen so zu planen, um künftige Situationen zu meistern“ (Fuchs 2005, S. 91, zitiert nach Holzbrecher 2011, S. 254).

Zudem sieht Holzbrecher in Anlehnung an Schratz u. a. (2007) die *Reflexionsfähigkeit* als einen wichtigen Punkt in der Professionalisierung des Lehrberufes an. Damit ist die Fähigkeit gemeint, „sich selbst und sein Umfeld kritisch und distanziert betrachten zu können“ (Schratz u. a. 2007, S. 74, zitiert nach Holzbrecher 2011, S. 292). Letztendlich ist diese Fähigkeit gerade auch in interkulturellen Lernprozessen vorteilhaft, wenn aus der eigenen Perspektive und aus der des Gegenübers heraus Phänomene betrachtet werden.<sup>50</sup> Auch Allemann-Ghionda betont die Wichtigkeit der Reflexivität im Lehrerberuf (2013, S. 218 f.). Sie hebt, wie auch Holzbrecher, hervor, dass es sich bei der Professionalisierung um einen

---

<sup>50</sup> Hier wird der Perspektivwechsel in seinen unterschiedlichen Formen angesprochen, welcher auch in der „Didaktik des Fremdverstehens“ rund um das Gießener Graduiertenkolleg vielfach dargelegt wird (vgl. etwa Bredella 2007 und Kapitel 3.1)

lebenslangen Prozess handelt, denn „Arbeit in der Schule kann kaum erfolgreich sein, wenn lediglich dem einmal erworbenen und abgeprüften Wissen und der eigenen Intuition und Berufserfahrung vertraut wird“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 218). Ihr Modell „Pluralität und interdependente Kompetenzsphären in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (2006b, S. 250) umfasst, analog zu den bisher dargelegten Modellen, drei Bereiche. Ähnlich wie Holzbrecher führt sie eine (i) Wissensebene in ihrem Modell ein und spricht von der „Erweiterung des Wissens in Gesellschaftswissenschaften“. Darunter fallen im Einzelnen die folgenden Punkte:

- „Soziologie der Migration und Pluralität“
- „Europäische Integration und Globalisierung“
- „Pädagogische Implikationen“ (ebd.).

Des Weiteren sieht sie die (ii) „Entwicklung personaler und interpersonaler Kompetenzen“ als zentral an. Dies greift in etwas differenzierterer Weise die Ebene der „Einstellungen“ bei Trautmann und Wischer (2011) auf, indem sie folgende Kompetenzen konkretisiert:

- „Reflexion über Vorurteile“
- „Analyse heterogener Situationen“
- „Interkulturelle Kommunikation“ (Allemann-Ghionda 2006b, S. 250).

Ähnlich wie Trautmann und Wischer (2011) in ihrer Darstellung resümieren und wie auch Holzbrecher in seinem Konzept erwähnt, findet sich auch bei Allemann-Ghionda (2006b, S. 250) eine didaktisch-methodische Ebene wieder, namentlich die (iii) „Konstruktion von methodischen und didaktischen Instrumenten“. Sie umfasst die folgenden Teilbereiche:

- „Sprachdidaktik in der mehrsprachigen Lernsituation“
- „Binnendifferenzierter Unterricht“
- „Multiperspektive Didaktik“ (ebd.).

Die verschiedenen Konzepte und Modelle stimmen darin überein, dass in der Professionalisierung des Lehrerberufes im interkulturellen Feld verschiedene Dimensionen sichtbar werden: Zum einen die didaktisch-methodische Ebene, die bei allen dargestellten Konzepten herausgestellt wird; zum anderen eine Ebene der Einstellungen respektive der Herausbildung von personalen Kompetenzen. Hier fällt die insbesondere von Holzbrecher (2011) hervorgehobene Subjekt-

entwicklung in den Fokus des Interesses. In deren Kontext bilden die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, der Kohärenzsinn sowie die (Selbst)Reflexion eine Grundlage, damit sich eine Einstellung der Wertschätzung und der Ressourcenorientierung<sup>51</sup> entwickeln kann. Außerdem kommt der Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation ein wichtiger Stellenwert zu, den Allemann-Ghionda (2006b) akzentuiert. Denn erst, wenn die Lehrperson interkulturell kompetent ist, kann sie dies authentisch und gewinnbringend weitergeben. Dabei handelt es sich um ein „Bündel von Kenntnissen und analytischen sowie affektiven und kommunikativen Fähigkeiten“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 64). Hinsichtlich des dritten Bereiches werden in den vorgestellten Konzepten unterschiedliche Dimensionen erwähnt: eine Wissensebene, die diagnostischen Fertigkeiten und der Berufsfeldbezug. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden dargelegt, wie die bildungstheoretische Idee der Herausbildung einer Lehrerprofessionalität im interkulturellen Feld in die Lehrerbildung auf bildungspolitischer Ebene einfließt.

## **5.2 Ausbildung einer diversitätssensiblen Haltung im bildungspolitischen Diskurs**

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz beeinflussen die Lehrerbildung maßgeblich. Deshalb werden die Veröffentlichungen, die im Kontext des Untersuchungsgegenstandes von Relevanz sind, im Folgenden dargelegt, bevor auf das Lehrerausbildungsgesetz eingegangen wird. Zum einen sind die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* zentral für die Ausbildung von Lehrpersonen (KMK 2004b i. d. F. vom 12.06.2014). Diese spiegeln direkt zu Beginn die Rhetorik der Bildungstheorie wider, indem sie sich hinsichtlich der Wertschätzung von Vielfalt positionieren: „Der achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt [...] [erhält] dabei zunehmend Bedeutung“ (KMK 2004b i. d. F. vom 12.06.2014, S. 2). Diese Standards fordern bei angehenden Lehrern die Herausbildung der Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (ebd.). In Bezug auf den Erwartungshorizont hinsichtlich der interkulturellen Dimension ist folgender Aspekt zu nennen, der im Vergleich zur Fassung von 2004 bereits detailliertere Ausführungen beinhaltet:

---

<sup>51</sup> Zur Ressourcenorientierung vgl. Allemann-Ghionda (2006a).

„Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (KMK 2004b i. d. F. vom 12.06.2014, S. 9).

Dieser Kompetenzbereich wird zum einen für die theoretische Ausbildung spezifiziert, indem folgende Dimensionen von Interkulturalität genannt werden:

- „Die Absolventinnen und Absolventen [...]“
- kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen.
- kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.
- kennen die Bedeutung geschlechterspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (ebd.).

Zum anderen werden für die praktische Ausbildung die drei genannten Kompetenzbereiche weiterentwickelt, indem es heißt:

- „Die Absolventinnen und Absolventen [...]“
- erkennen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren, realisieren pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen [...].
- unterstützen individuell und arbeiten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll zusammen.
- beachten die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe“ (ebd.).

Unklar bleibt, ob dem Beschluss ein enges Verständnis, das sich nur auf die ethno-kulturelle Dimension von Interkulturalität bezieht, zugrunde liegt oder ob der Begriff „kulturelle Aspekte“ alle gesellschaftlichen Gruppen einschließt. Inhaltliche Aspekte, die im Zuge einer diversitätssensiblen Haltung der Lehrperson gefordert sind, konkretisiert der Beschluss, indem „Differenzierung, Integration und Förderung. Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht“ anerkannt werden und „Diagnostik, Beurteilung und Beratung. Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen“ gefordert werden (KMK 2004b i. d. F. vom 12.06.2014, S. 5).

Darüber hinaus ist im Kontext der hier behandelten Studie das fachspezifische Kompetenzprofil der angehenden Französischlehrer in den Blick zu nehmen. Die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008 i. d. F. vom 12.02.2015) geben Kompetenzbeschreibungen für alle Unterrichtsfächer vor, so auch für die neuen

Fremdsprachen. Französisch wird nicht explizit als eigenes Fach erwähnt.<sup>52</sup> Auch hierzu werden wieder im Folgenden die Kompetenzen herausgestellt, die im Kontext einer diversitätssensiblen Haltung relevant erscheinen:

- (i) „Die Studienabsolventinnen und -absolventen [...] verfügen über ein vertieftes Sprachwissen [...];
- (ii) sie sind in der Lage, ihre fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz auf dem erworbenen Niveau zu erhalten und ständig zu aktualisieren“
- (iii) und „verfügen über vertieftes Wissen zur Entwicklung und Förderung von kommunikativer, interkultureller und textbezogener fremdsprachlicher Kompetenz, methodischer Kompetenz und Sprachlernkompetenz von Schülerinnen und Schülern“ (KMK 2008 i. d. F. vom 12.02.2015, S. 37).

Eine inhaltliche Spezifizierung wird auf den obligatorischen Ebenen der Sprachpraxis, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie der Fachdidaktik vorgenommen. Bei der Sprachpraxis geht es unter anderem um eine „soziokulturelle und interkulturelle Sprachkompetenz“. Im Bereich der Sprachwissenschaft werden „soziale, pragmatische und interkulturelle Aspekte der Fremdsprache“ berücksichtigt. Die Literaturwissenschaft sieht die „Reflexion von Literatur in ihrer kulturellen, politischen, gesellschaftlichen und historischen Kontingenz seit dem Mittelalter“ vor. Im Rahmen der Kulturwissenschaft soll eine „interkulturelle Analyse von Texten, visueller Medien und Internetquellen“ stattfinden sowie die Auseinandersetzung mit „Theorien des Fremdverstehens“. Die Fachdidaktik soll schließlich „Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht“ behandeln (KMK 2008 i. d. F. vom 12.02.2015, S. 38). Es ist zunächst einmal positiv zu werten, dass in allen obligatorischen Bereichen des Studiums die interkulturelle Dimension aufgegriffen wird. Ferner ist zu bedenken, dass die aktuelle Fassung mit Blick auf die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts weiter bearbeitet wird, so dass sich der bildungstheoretische Diskurs hier in Zukunft hoffentlich noch differenzierter niederschlagen wird.

Der Diskurs um das Thema Inklusion zeigt zudem bereits deutlich seine Wirkung in der gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz (im Folgenden abgekürzt: HRK 2015) *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Dem Dokument liegt eindeutig ein erweitertes Verständnis von

---

<sup>52</sup> Es findet sich in den Anforderungen der Hinweis, dass manche Fächer bereits „mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet“ worden sind. Die „Neuen Fremdsprachen“ fallen in der hier verwendeten Fassung noch nicht darunter (KMK 2008, i. d. F. vom 12.02. 2015, S. 7).

Vielfalt zugrunde, indem es heißt: „Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen“ (KMK 2015, S. 2). Diese Dimensionen sind in einer offenen Liste aufgeführt:

„Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (KMK 2015, S. 2).

Es wird dabei eine Haltung der pädagogischen Akteure gefordert, die „Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen [...] nicht zuallerst als weitere Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar zu machen“ (ebd.). Die Herausforderung der Lehrer wird noch einmal besonders hervorgehoben: „Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, ist eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen“ (ebd.). Die Empfehlung der KMK und der HRK geht auch auf die Frage ein, *wie* angehende Lehrer auf diese ‚neue‘ Realität vorbereitet werden können. Unter Einbindung und Berücksichtigung der Voraussetzungen der jeweiligen Hochschule gilt es, „additive“ Konzepte (damit sind „Basisqualifizierende Module“ gemeint) oder „integrative“ Konzepte (damit ist die „Integration in bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Module“ gemeint), in die Ausbildung zu integrieren, um „inklusionsspezifische Themen“ zu behandeln (ebd., S. 4). Die Empfehlung spricht sich für eine Kombination beider Konzepte aus. Außerdem wird die Vernetzung der einzelnen Disziplinen betont und als günstig für die Begegnung mit dieser Aufgabe angesehen (ebd.).

Die dargelegten Standards und deren Weiterentwicklung haben Einfluss auf die Reform der Lehrerbildung ausgeübt, auch wenn hier die neueste Empfehlung der KMK und der HRK von 2015 noch nicht berücksichtigt wurde. Zentral für die Reform ist die Umstellung der Studienstruktur. Mit der Bologna-Reform einhergehend wurde das universitäre System auf *Bachelor- und Masterstudiengänge* umgestellt. Darauf aufbauend folgen in Deutschland die schulpraktischen Studien im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. Diese Neustrukturierung wurde in Nordrhein-Westfalen mit dem Lehrerausbildungsgesetz (Ministerium für Schule und

Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009 i. d. F. vom 28.05. 2013; im Folgenden abgekürzt als LABG) in die Wege geleitet:

„Das Ziel der Ausbildung „orientier[t] sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. Dabei ist die Befähigung zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und zum Umgang mit Heterogenität besonders zu berücksichtigen“ (§ 2 Abs. 2 LABG 2009 i. d. F. vom 28.05.2013).

Die Regelstudienzeit, in der diese Kompetenzen „systematisch“ erworben werden sollen, umfasst ein Bachelorstudium von sechs Semestern und ein Masterstudium mit dem Abschluss „Master of Education“ von vier Semestern (§ 10 Abs. 1 LABG). Positiv hervorzuheben ist, dass sich die bereits während des Studiums obligatorischen Praxisphasen erweitert haben (§ 12 Abs. 1 LABG). Auch sind in allen Lehrämtern „Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ verpflichtend (§ 11 Abs. 7 LABG). Außerdem ist im Rahmen des Fremdsprachenstudiums (moderne Fremdsprachen) mindestens ein Auslandsaufenthalt von dreimonatiger Dauer vorgesehen (§ 11 Abs. 7 LABG).

Es kann festgehalten werden, dass in den Empfehlungen und Beschlüssen der KMK zunehmend eine diversitätssensible Haltung zum Ausdruck kommt. Insbesondere in der neuesten Veröffentlichung der KMK und der HRK von 2015 wird ein weites Verständnis von Diversität zugrunde gelegt. Der bildungstheoretische Diskurs ist folglich zu Teilen in der bildungspolitischen Rhetorik spürbar und bedarf weiterer Ausarbeitungen. In einem weiteren Schritt knüpft sich die Frage an, wie diese betont diversitätssensible und praxisorientierte bildungspolitische Rhetorik im pädagogischen Alltag, sprich im Französischunterricht, angekommen ist.

### **5.3 Empirische Forschungsbefunde zur Lehrerprofessionalität im interkulturellen Feld**

*Aus bildungstheoretischer Perspektive: Lehrerprofessionalität und das interkulturelle Feld*

Aus einer allgemeinen didaktischen Perspektive heraus zeigen empirische Untersuchungen zur Frage, ob und wie Lehrpersonen diversitätssensibel mit Lernenden

und deren Umfeld umgehen, verschiedene Umgangsformen im Schulalltag. Die Untersuchungen beziehen sich in erster Line auf den Umgang mit kultureller Differenz, auch wenn zum Teil weitere Dimensionen von Heterogenität mit einbezogen werden. Ein Teil der Lehrkräfte äußert Desinteresse an und Indifferenz gegenüber kultureller Vielfalt. Andere bemühen sich wohlgemeint um die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, jedoch geschieht dies aus einer defizitorientierten Sichtweise heraus. Bemerkenswert erscheinen Ergebnisse, die aufzeigen, dass sich Lehrpersonen teilweise offen und wohlwollend verhalten, wenngleich sie in ihrem Schulalltag aus Unkenntnis heraus das Gegenteil der von ihnen beabsichtigten Wirkung erreichen. Ebenso werden Lehrpersonen identifiziert, die einen kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt an den Tag legen. Im Folgenden werden einige Studien dargestellt, die die Lehreraussagen hinsichtlich des Umgangs mit Diversität ausgewertet haben und diese dann entlang eines Kontinuums, wie soeben beschrieben von einem eher inkompetenten hin zu einem kompetenten und effektiven Umgang mit Diversität, eingeordnet haben.

Lanfranchi (2008, S. 240 ff.) hat Studien zum Umgang von Lehrpersonen mit kultureller Differenz in der Schweiz durchgeführt und auf Grundlage der Ergebnisse den Versuch einer Typenbildung unternommen:

- Lehrperson (a): „mit geringer Lebensweltbezogenheit anpassungsfordernd und ausgrenzungswillig.“

Die Lehrperson zielt auf die Anpassung an die bestehende Schulnorm und unterstützt bei dieser Idee segregierende Einrichtungen wie „Vorbereitungsklassen“, um Defizite auszugleichen. Das Erlernen der Unterrichtssprache und die Anpassung an das Regelsystem sind für sie Grundmotive für eine Integration, die sie dem folgend als einseitigen Anpassungsmechanismus denkt (ebd.).

- Lehrperson (b): „zwischen Gleichmacherei und Stereotypisierung schwankend.“

Die Lehrperson wechselt zwischen einem „Nicht-Wahrnehmen-Wollen und einer [...] Stigmatisierung ‚ausländischer Kinder‘ als defizitär“ (ebd., S. 241). Die beschriebene Lehrerin empfindet Kinder mit Migrationshintergrund als Belastung: „Die schwierige Gratwanderung zwischen Egalisierung im Sinne der Verleugnung von Unterschieden und Überbetonung und Fixierung dieser



Unterschiede blockiert diese Lehrerin in der Anwendung eigenaktiver, multi-kulturell ausgerichteter Handlungsstrategien“ (ebd., S. 242).

- Lehrperson (c): „weltgewandt offen, trotz Biologismen und Kulturmythen fallbezogen vermittelnd.“

Der Lehrperson gelingt es, kompetent auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und diese zu berücksichtigen. Jedoch argumentiert sie auf der Grundlage von biologischen und kulturalisierenden Faktoren.

- Lehrperson (d): „von der Grundgesamtheit aller Kinder ausgehend ressourcenorientiert wirkend.“

Die Lehrperson geht von einer Grundgesamtheit aus, zu der auch Kinder mit einer anderen Muttersprache gehören. Sie kann den Blick auf die Stärken und Ressourcen der Kinder richten und diese effizient zur Leistungssteigerung nutzen. Professionelle Reflexion und persönliches Engagement gehören für sie zum Alltag.

- Lehrperson (e): „mit Kindern und Eltern bei vorhandener Diversität nach professionellen Standards kompetent handelnd.“

Die Lehrperson zeichnet sich, zusätzlich zu den Merkmalen des Typus (d), durch eine konsequente Orientierung am Individuum aus. Sie verkörpert die Haltung,

„dass jedes Kind grundsätzlich wie alle anderen Kinder ist und somit auch das Recht hat, im Falle einer ungünstigen Ausgangssituation chancengerecht ‚aufzuholen‘ und nicht wegen schlechter Startbedingungen ein Leben lang benachteiligt zu sein. [...] Darüber hinaus stellt jedes Kind ‚einen eigenständigen Fall‘ dar und ist in seiner Individualität wie kein anderes Kind. Umgang mit Heterogenität bedeutet für [sie] nicht lediglich die Berücksichtigung kultureller oder sprachlicher, sondern ebenso sehr geschlechterspezifischer, sozialer und leistungsmäßiger Differenzen.“ (ebd., S. 243).

Lanfranchi führt weiter aus, dass es dem zuletzt beschriebenen ‚Idealtypus‘ einer Lehrperson in der Regel gelingt, den „Blick auf das Mögliche“ zu richten und diese Einstellung zum Erfolg aller Kinder beitrage (2008, S. 244). Als Grund für den professionellen Umgang der Lehrperson nennt Lanfranchi zum einen die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Reflexion ihrer Handlungs- und Kommunikationsstrategien und zum anderen die Ausrichtung an den Bedürfnissen der Schüler, welche zu nachhaltigen Lern- und Handlungsprozessen führe (ebd.).

Im Umkehrschluss stellt der Autor bei der Identifikation der Lehrpersonen des Typus (a) und (b) heraus, dass es hierbei um eine Haltung gehe, die zwischen Assimilation oder Segregation wählt. Auch Auernheimer (2008, S. 461) hat in mehreren Untersuchungen veranschaulicht, dass die befragten Lehrpersonen Schwierigkeiten im Umgang mit Diversität haben, wenn sie eigene Sichtweisen und Deutungsmuster nicht in Frage stellen und sich deutlich von dem „Fremden“ abgrenzen und damit einhergehend assimilatorische Maßnahmen fordern. Die Reflexionsfähigkeit der Lehrperson, die auch Allemann-Ghionda (2013) und Holzbrecher (2011) für einen kompetenten Umgang mit Diversität betonen (vgl. Kapitel 5.1), spielt also eine fundamentale Rolle, wie solche Ergebnisse zu Tage bringen.

Auch Bender-Szymanski erforscht in einer empirischen Untersuchung, wie Lehrpersonen mit kultureller Differenz umgehen. Sie befragt Referendare, das heißt angehende Lehrkräfte, vor und nach deren Ausbildungsphase mit dem Ergebnis, dass sie zwei Gruppen kontrastiert. Auf der einen Seite stehen angehende Lehrpersonen, denen die Autorin einen kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt zuschreibt, während sich die andere Gruppe durch weniger erfolgreiche Strategien im Umgang mit kultureller Vielfalt auszeichnet. Der Fokus liegt im Folgenden auf der Frage, wie sich die befragten Personen auszeichnen, die Bender-Szymanski als ‚kompetenter‘ einstuft. Hierzu stellt sie folgende Merkmale heraus:

- „Sie bemühen sich erfolgreich um die Überwindung erlebter Barrieren im kognitiven, im affektdynamischen und im sozialen Bereich,
- sie *reflektieren* die eigenkulturell üblichen handlungsleitenden schulischen Normen und Regeln im Hinblick auf ihre Angemessenheit für interkulturelle Kommunikation und Kooperation,
- sie begründen ihre Konfliktlösungsbemühungen mit der *Achtung der Standpunkte* der an den Kulturkonflikten beteiligten Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen [...], integrieren diese in ihr kognitives und Handlungsrepertoire und werden damit ihren vor Beginn des Referendariats geäußerten normativen Ansprüchen an eigenes Handeln gerecht,
- sie bewerten ihre Akkulturationserfahrungen als *Bereicherung* und die Ergebnisse ihrer Konfliktlösungsmaßnahmen so, dass die Erziehung eines ‚schonenden Interessenausgleichs‘ aller als gewährleistet interpretiert werden kann“ (Bender-Szymanski 2008, S. 207. Herv. C.C.).

Damit konstatiert auch Bender-Szymanski, dass pädagogische Professionalität im interkulturellen Feld, ähnlich wie sich aus den Ergebnissen von Lanfranchi (2008) und Auernheimer (2008) schließen lässt, die fortlaufende Reflexion der eigenen

Handlungsstrategien erfordert. Der Fähigkeit, eigene Sichtweisen und Deutungsmuster selbstkritisch zu reflektieren, kommt demzufolge ein zentraler Stellenwert zu (Bender-Szymanski 2008, S. 214). Eine Dekonstruktion der eigenen (kulturbedingten) Verhaltensweisen und Perspektiven ist Voraussetzung, um erfolgreich im interkulturellen Raum zu agieren. Lanfranchi (2008) betont schwerpunktmäßig die Ausrichtung am Subjekt und seinen Bedürfnissen als weiteren wichtigen Faktor, während Bender-Szymanski (2008) zudem eine Haltung der untersuchten Lehrpersonen beschreibt, die Vielfalt als Bereicherung erfährt und Achtung und Respekt gegenüber anderen Perspektiven ausübt.

Edelmann (2007), die sich in ihrer qualitativen Studie ebenfalls mit der Fragestellung beschäftigt, wie Lehrpersonen mit migrationsbedingter Heterogenität umgehen, kommt zu einer ähnlichen Typenbildung wie Lanfranchi (2008). Ihre Untersuchungsergebnisse zeigen Lehrpersonen, die sich auf dem Kontinuum von einer „abgrenzend-distanzierten“ Haltung hin zu einer „kooperativ-synergieorientierten“ Haltung bewegen. Bei ersterer handelt es sich selbstredend um eine Einstellung, die Heterogenität mit Ablehnung und Ignoranz gegenübersteht, während letztere Vielfalt achtet und wertschätzt. Außerdem stellt Edelmann die Einflussgröße der kollegialen Kooperation als bedeutsam heraus (Edelmann 2008, S. 133).

Aus den dargestellten Studien schlussfolgernd sind folgende Merkmale einer Lehrperson für den erfolgreichen Umgang mit Diversität kennzeichnend: Eine kontinuierliche Reflexion, die konsequente Ausrichtung am Subjekt, die Einstellung, Vielfalt als Bereicherung zu erleben, eine Haltung von Achtung und Respekt gegenüber dem ‚Anderen‘ und schließlich die kollegiale Kooperation. Die Kompetenzbereiche in den theoretischen Modellen und Überlegungen zum professionellen Umgang mit Diversität (vgl. Allemann-Ghionda 2013; Holzbrecher 2011; Trautmann & Wischer 2011; vgl. Kapitel 5.1) werden also durch die empirischen Befunde belegt.

Allen dargestellten Studien ist gemeinsam, dass die Anzahl der Lehrpersonen überwiegt, die sich durch einen weniger erfolgreichen Umgang mit Diversität auszeichnen. Viele Lehreräußerungen scheinen sich nicht wesentlich von weit verbreiteten Alltagsvorstellungen und Wertehaltungen zu unterscheiden und zeigen aufgrund dessen deutlich die Notwendigkeit der Professionalisierung auf. Erziehungswissenschaftler fordern weitere Studien in diesem Bereich, denn die

„Auffassungen von Lehrpersonen über Interkulturalität und Diversität geben Aufschluss über zugrunde liegende sozialpsychologische und institutionelle Mechanismen sowie über die mehr oder weniger ausgeprägte Nachhaltigkeit der interkulturellen Inhalte und Kompetenzen, die Lehramtsstudierende in der Erstausbildung gegebenenfalls rezipiert und erworben haben“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 217 mit Bezugnahme auf Edelmann 2007). Infolgedessen sind weitere Studien die Lehrerperspektive betreffend notwendig.

*Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive: Lehrerprofessionalität und das interkulturelle Feld*

Die Empirie der Fremdsprachendidaktik hat sich lange Zeit auf den Lerner konzentriert und erst in den 1990er Jahren wieder zunehmend auf die Perspektive des Lehrers fokussiert (Caspari 2014). Allgemein greift die Durchführung von qualitativ ausgerichteten Untersuchungen in der Fremdsprachendidaktik noch auf eine junge Tradition zurück. Hu spricht in diesem Kontext davon, dass die Fremdsprachendidaktik diesbezüglich „spät dran“ sei (Hu 2001, S. 12) und häufig noch „zumindest in der Fremdwahrnehmung anderer Disziplinen – je nach institutioneller Einbettung entweder als ein Teil oder sogar Anhängsel der Sprachwissenschaft oder der Erziehungswissenschaft angesehen wird“ (Hu 2011, S. 74). Dass die Forschung in der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, zeigt die Zahl der Dissertationen und Habilitationen. Insbesondere seit der Jahrtausendwende ist dort eine stetige Zunahme zu verzeichnen (Sauer 2006).<sup>53</sup> Zudem wenden sich die Autoren hinsichtlich der Entwicklung und Evaluation interkultureller Lernprozesse im fremdsprachlichen Unterricht stärker der Empirie zu (Hu & Byram 2009). Bezüglich der Frage, ob Forschungsprojekte sprachspezifisch oder sprachübergreifend angelegt werden sollen, wird eine stärkere Ausrichtung an den sprachspezifischen Ansatz gefordert, wenngleich sprachübergreifende Aspekte nicht zu vernachlässigen seien (Ahrens 2008, S. 15).

---

<sup>53</sup> Eine aktualisierte Auflistung der „Chronologie der Dissertationen und Habilitationen in den fremdsprachendidaktischen Disziplinen“, die die Fortsetzung von Sauer (2006) darstellt, findet sich auf:

[http://www.dgff.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Veroeffentlichungen/2015\\_DGFF-Chronologie\\_Diss\\_u\\_Habil\\_bis\\_2014\\_.pdf](http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Veroeffentlichungen/2015_DGFF-Chronologie_Diss_u_Habil_bis_2014_.pdf) (Klippel 2015), letzter Zugriff am 28. September 2015.

Ebenso spricht sich Ahrens für die vertiefende Erforschung des interkulturellen Lernens aus, „das zwar in der Theoriebildung weit fortgeschritten ist, das aber im praktischen Vollzug diesen Entwicklungen nicht folgt“ (ebd.). Die meisten Forschungsprojekte beziehen sich auf den fremdsprachlichen Unterricht Englisch. Der Französischunterricht ist deutlich seltener Gegenstand von empirischen Forschungsprojekten (vgl. ebd.).

Im Hinblick darauf, die Perspektive von Fremdsprachenlehrpersonen im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen zu erfassen, sind im deutschsprachigen Raum seit der Jahrtausendwende vereinzelt Studien erschienen. Sie behandeln das Thema des interkulturellen Lernens mit verschiedener Schwerpunktsetzung. Zunächst ist die Fallstudie von Grau (2001) zu nennen, die ein multinationales Austauschprojekt betrachtet. Wilden (2006) beschäftigt sich mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Lehrpersonen in Lehrertandems im Rahmen eines englisch-deutschen Onlineprojektes. Eine qualitative Studie, die den Blick des Lehrers, in diesem Fall auch den Englischlehrer, hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität erfasst, legt Hu vor(2003). Die Autorin arbeitet im Rahmen ihres Forschungsvorhabens die folgende Fragestellung aus: „Welche Konzepte von Sprache, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern vertreten?“ (ebd., S. 21). Unter anderem zieht Hu die Schlussfolgerung, dass eine enorme Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis existiert:

„Man gewinnt den Eindruck, dass zwei unterschiedliche ‚Welten‘ unabhängig voneinander existieren: zum einen die Welt der theoretischen Reflexion, der Forschung sowie der didaktischen Ideale und Zielvorstellungen, und zum anderen die Welt des schulischen Fremdsprachenunterrichts, die nach ihren eigenen Regeln und Gesetzen funktioniert“ (Hu 2003, S. 292).

Die großangelegte und vielfach zitierte DESI Studie nimmt neben weiteren Aspekten ebenfalls den Fremdsprachenlehrer (Englisch) in den Blick (Göbel 2009). Göbel sieht für einen effektiven Fremdsprachunterricht die Ebenen Wissen, Einstellung und Kulturkontakterfahrungen als notwendige Bedingungen an (2009, S. 183 ff.). In ihrer Studie mit vorrangig quantitativ erhobenen Daten belegt die Autorin die hohe Relevanz des Kulturkontaktes und der Auslandserfahrungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Behandlung von interkulturellen Lernprozessen im Englischunterricht (Göbel & Hesse 2008, S. 402 ff.). Des Weiteren akzentuiert

Göbel die Ebene der Einstellung zu interkulturellen Themen als wichtige Einflussgröße. Sie kommt damit zu einem ähnlichen Resultat wie Trautmann und Wischer in ihren Überlegungen zur Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (2011; vgl. Kapitel 5.1). Darüber hinaus gelten nach Göbel und Hesse die allgemeinen didaktischen Voraussetzungen wie etwa eine „positive Fehlerkultur und ein gutes Classroom-Management“ als wichtige Bedingungen für einen kompetenten Umgang mit Diversität (2008, S. 408). Göbel konstatiert, dass eine unzureichende Vorbereitung der Fremdsprachenlehrkräfte bezüglich der Vermittlung der interkulturellen Dimension stattfindet (2009, S. 183) und reiht sich damit in die Riege derer ein, die eine adäquate Lehrerbildung in dieser Hinsicht fordern.

Byram und Risager (1999) untersuchten im englisch-dänischen Vergleich, wie der Fremdsprachenunterricht auf den gesellschaftlichen Wandel und die bildungspolitischen Forderungen reagiert. Das Autorenteam verfolgte dabei das Forschungsinteresse:

„to explore and describe teachers' views about the effects of ‚European integration‘ on their work as language teachers, on the position of language teaching in the secondary school curriculum [...], and on their perceptions of their professional identities and responsibilities“ (ebd., S. 7).

Sie setzen Fragebögen und Interviews ein, welche in erster Linie quantitativ ausgewertet wurden. Die qualitativen Daten dienen dazu, die quantitativen Ergebnisse zu stützen. Das Autorenteam vergleicht dabei die Lehrerperspektive mit Blick auf die geopolitischen und gesellschaftlichen Veränderungen im ausgehenden 20. Jahrhundert in Dänemark und in England und zieht zur Interpretation der Ergebnisse die jeweiligen nationalen Rahmenbedingungen heran. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen begrüßt die gesellschaftlichen Veränderungen, wenngleich sie sich mit Einschränkungen in der alltäglichen Unterrichtspraxis konfrontiert sieht (Byram & Risager 1999).

Der Abriss der fachdidaktischen Forschung, welche die Lehrerperspektive im Umgang mit interkulturellen Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht in den Fokus nimmt, macht deutlich, dass diese bislang nur ansatzweise erforscht ist. Zum einen beziehen sich die Studien in erster Linie auf den Englischunterricht und zum anderen untersucht keine der Studien explizit die Lehrerperspektive auf den Umgang mit interkulturellen Lernprozessen im Französischunterricht im deutsch-

sprachigen Raum. An diesem Defizit setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an und untersucht, mit welchem Bewusstsein für interkulturelle Lernprozesse Französischlehrkräfte in ihrem Unterricht arbeiten.

## 6. Zusammenfassung und Fragestellungen

Mit Blick auf die qualitative Untersuchung dieser Arbeit werden die relevanten Aspekte der theoretischen Hinführung zusammengefasst. Die vorliegende Arbeit ist eingebettet in den Themenkomplex und Diskurs der interkulturellen Pädagogik. Zunächst wurde die Debatte um Interkulturalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive dargelegt. Die Entwicklungslinien dieses Diskurses zeigen auf, dass interkulturelle Bildung nunmehr zur allgemeinen Bildung gehört, die sich an alle richtet und im schulischen Alltag eine Querschnittsaufgabe darstellt. Ausgangspunkt ist die Diversitätshypothese, bei der neben kulturellen und sozioökonomischen Differenzen weitere Merkmale von Individuen und Gruppen berücksichtigt und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Verschiedene Diskurse wie die Geschlechterforschung, die interkulturelle Bildung, die Integrationspädagogik und die Ungleichheitsforschung werden aus einer Gesamtperspektive heraus betrachtet, so dass interkulturelles Lernen auf einem umfassenden Verständnis von Diversität beruht. Anlass zur Entstehung dieser Überlegungen sind die Migrationsbewegungen, die intranationale Mehrsprachigkeit, die europäische Integration und die Globalisierung. Analog zum Konzept der Diversität steht der Begriff der Kulturen mit seinen Entwicklungen. Es wurden kulturtheoretische Positionen dargelegt, die aufzeigen, dass ein aktuelles Kulturkonzept nur in einem weiten Verständnis gefasst werden kann. Ausgehend von dem gesellschaftlichen Strukturwandel ist ein dynamisches und prozesshaftes Kulturverständnis zeitgemäß. Kulturen spiegeln dabei eine Heterogenität wider, deren Grenzen nicht eindeutig verlaufen. Um im Hinblick auf die Konstruktion von Identitäten unter den beschriebenen Bedingungen Hinweise zu erhalten, wurde anschließend der Frage nach der Identitätsarbeit im Kontext von kulturwissenschaftlich orientierter Migrationstheorie nachgegangen. Im Rahmen dessen wird von hybriden Identitätsmustern ausgegangen, die sich aus verschiedenen Teilidentitäten zusammen setzen.

Im fremdsprachendidaktischen Kontext findet von einer allgemeinen Betrachtungsweise her eine allmähliche Annäherung an die eingeführten Begriffe und veränderten Konzepte statt. Die Erziehungswissenschaft hat hierzu ihren Beitrag geleistet, indem sie die Entwicklungen hin zum interkulturellen Lernen maßgeblich beeinflusst hat. Die Zusammengehörigkeit des (Fremd-) Spracher-



werbs und kultureller Aspekte ist bereits früh erkennbar, jedoch hat die Debatte in der Fremdsprachendidaktik einen deutlichen Aufschwung – im Anschluss an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs – erfahren, der die Landeskunde hin zum interkulturellen Lernen erweiterte. Verschiedene Ausrichtungen sind seitdem auszumachen. Einen bedeutenden Beitrag leistete zudem die „Didaktik des Fremdverstehens“, die neben dem Diskurs um interkulturelles Lernen eine breite Akzeptanz erfährt. Vorherrschend ist in der Fremdsprachendidaktik – zumindest auf der Ebene der Theorie – nach wie vor der dichotome Moment von eigener versus fremder (kultureller) Identität. Erst in jüngeren Beiträgen ist teilweise von einem dynamischeren und komplexeren Konzept die Rede.

In verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wurden Modelle entwickelt, welche die interkulturelle Kompetenz sowohl horizontal als auch vertikal aufschlüsseln. Auf horizontaler Ebene differenzieren so genannte Kompetenzstrukturmodelle die verschiedenen Teildimensionen interkultureller Kompetenz. Ein Entwicklungsmodell zeigt auf vertikaler Ebene die mögliche Progression interkultureller Kompetenz. In Anlehnung daran stellt sich unter anderem die Frage nach der Evaluation interkultureller Kompetenz, die bislang vielfach diskutiert wird – jedoch ohne dass nennenswerte Möglichkeiten für den schulischen Kontext daraus resultieren. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive werden immer wieder Bedenken geäußert, dass die fehlende Möglichkeit der Fremdevaluation eben jener angesprochenen Kompetenz die Gefahr birgt, dass diese nicht oder nur unzureichend im Unterricht berücksichtigt wird. Dabei zielt der Fremdsprachenunterricht auf die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz, die gleichwertig neben dem Erwerb der kommunikativen Kompetenz, der Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln sowie methodischer Kompetenzen steht. Soweit setzen dies die bildungspolitischen Vorgaben – in Form des Kernlehrplans und der Bildungsstandards – fest. Das heißt: Sowohl auf bildungstheoretischer als auch auf bildungspolitischer Ebene ist die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz respektive des interkulturellen Lernens herausgestellt worden.

Weiterhin wurde auf die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im Zuge des Erwerbs einer interkulturellen Kompetenz eingegangen. So wird ebenfalls dem Fach Französisch, welches sich nach wie vor als zweite Fremdsprache behauptet, eine bedeutende Rolle zuteil. In der Tat konnte herausgearbeitet werden, dass im fremdsprachlichen Unterricht eine Vielfalt an Möglichkeiten gegeben sind, inter-

kulturelles Lernen zu initiieren. Gerade im Rahmen der Motivationssteigerung wird der Einsatz interkultureller Themen aus fachdidaktischen Kreisen gefordert. Eine Reduktion auf die reine Kompetenzorientierung reicht dabei nicht aus, wenn der Französischunterricht auch seinem erzieherischen und persönlichkeitsbildenden Auftrag Rechnung tragen möchte. Demzufolge ist der Französischunterricht ein Ort, an dem neben der Ausbildung der Kompetenzen auch den sozialen, den persönlichen und den motivationalen Aspekten Rechnung getragen werden sollte. Festzuhalten bleibt, dass ausgehend von den aktuellen bildungstheoretischen, fremdsprachdidaktischen und politischen Entwicklungen das interkulturelle Lernen im Französischunterricht eine zentrale Bedeutung hat. Im Spiegel dieser Neuerungen sehen sich die Lehrpersonen herausgefordert, diesen Überlegungen und Vorgaben gerecht zu werden. Es konnten die Anforderungen an Lehrpersonen mit Blick auf das interkulturelle Feld in verschiedenen konzeptuellen Überlegungen dargelegt werden. Zentrale Merkmale einer Professionalisierung sind demnach in der Herausbildung einer didaktisch-methodischen Kompetenz, einer Reflexionsfähigkeit, einer Haltung der Ressourcenorientierung und in einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit sowie in diagnostischen Fertigkeiten zu finden. Verschiedene Studien aus dem Fachbereich der Erziehungswissenschaft belegen die genannten Merkmale einer Lehrerprofessionalisierung. Die Empirie in der Fremdsprachendidaktik greift erst auf eine recht junge Tradition zurück. Vereinzelte Studien – die sich in erster Linie auf das Fach Englisch beziehen – beschäftigen sich mit interkulturellen Lernprozessen aus verschiedenen Perspektiven heraus und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Die Lehrerperspektive auf den Umgang mit interkulturellen Lernprozessen im Französischunterricht wurde bislang nicht erfasst und ist im Kontext des Spannungsfeldes von bildungstheoretischen Überlegungen und bildungspolitischen Vorgaben und der tatsächlich stattfindenden Unterrichtspraxis von besonderem Interesse.

Aufgrund der bisherigen theoretischen Ausführungen und Überlegungen ergibt sich die folgende untersuchungsleitende Fragestellung:

- Mit welchem Bewusstsein für interkulturelle Lernprozesse arbeiten Lehrpersonen im Französischunterricht der Sekundarstufe I und II? Daraus ableitend sind die Voraussetzungen von Interesse, die gegeben sein müssen, damit interkulturelle Lernprozesse im Unterricht zum Tragen kommen.

Die Teilfragen sind hierbei:

- Wie ist der Umgang mit interkulturellen Lernprozessen in der Unterrichtspraxis der befragten Französischlehrkräfte? Inwiefern werden interkulturelle Lernprozesse im Französischunterricht von den Lehrern berücksichtigt, begleitet und evaluiert?
- In welchem Maße spielen persönliche Faktoren der Lehrperson im Umgang mit interkulturellen und diversitätssensiblen Themen eine Rolle?
- Welche Problemfelder und Gelingensbedingungen lassen sich bei der schulpraktischen Umsetzung interkultureller Lernprozesse ausmachen?

Basierend auf den in den theoretischen Ausführungen herausgearbeiteten Fragestellungen wird im Rahmen der Studie der Versuch unternommen, einen differenzierten Blick auf die Unterrichtspraxis des Französischunterrichtes zu richten.

## 7. Forschungsdesign

### 7.1 Erhebungsmethoden

#### *Qualitative Sozialforschung*

Im Folgenden werden die theoretischen Überlegungen von qualitativer Forschung mit besonderem Fokus auf die verwendete qualitative Inhaltsanalyse skizziert, um im Anschluss daran auf die konkrete Erhebungs- und Auswertungsmethode einzugehen. Im Rahmen der qualitativen Forschung steht das Subjekt mit dem jeweiligen Sein, Denken und Handeln im Zentrum des Interesses. Ziel sei es, „das soziale Handeln in dem ihm zugewiesenen Sinn zu verstehen“ (Lamnek 2010, S. 216). Hierzu werden folgende methodologische Prinzipien zugrunde gelegt: (i) Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens, (ii) das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens und (iii) das Prinzip der Offenheit. (i) Dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens zufolge sind sowohl das neugewonnene Wissen als auch die einzelnen Schritte der Analyse auf vorangegangene Theorie zu stützen. Mayring (2010, S. 57 f.) stellt sich somit gegen die Annahme, dass bestehende Theorien die erhobenen Daten verzerren können. Ein weiteres zentrales Grundprinzip für die Erhebungspraxis der qualitativen Sozialforschung ist (ii) das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens, bei welchem es um eine methodologische Transparenz geht. Der Weg der Datenerhebung und -analyse und die Ergebnisse müssen offenlegt werden und nachvollziehbar sein (Mayring 2002, S. 29). Es eröffnet sich ein Spannungsfeld zwischen dem regelgeleiteten Vorgehen einerseits und andererseits dem Anspruch, dass die qualitative Inhaltsanalyse kein Standardinstrument benutzt, sondern in ihrer Offenheit mit dem vorliegenden Material arbeitet und dem Untersuchungsgegenstand und -ziel angepasst werden muss. (iii) Das Prinzip der Offenheit hält dazu an, der Perspektive der Befragten einen großen Spielraum zu lassen, um möglichst vielfältige Informationen aus dem Forschungsfeld zu erhalten und aufzuarbeiten (Flick u. a. 2008, S. 23). Dadurch steht die qualitative Sozialforschung im deutlichen Gegensatz zu quantitativen Verfahren, bei denen sich der Befragte den standardisierten Erhebungsmethoden unterwerfen muss (Diekmann 2007, S. 437 ff.). Das Prinzip der Offenheit impliziert die Annahme, dass der Forschende während des Forschungsprozesses offen bleibt für neue und gege-

benenfalls unerwartete Erkenntnisse (Mayring 2002, S. 28). Nichtsdestotrotz geht der Forschende mit einem theoretischen und alltagsweltlichen Vorverständnis an die Datenerhebung (vgl. theoretische Hinführung Kapitel 1 bis 5). Ebenso die Überlegungen über die Fragestellung sowie die Bildung von Hypothesen ist im Vorfeld gegeben (vgl. Kapitel 6 und vgl. Kapitel 9). Hierbei werden die theoretischen Vorannahmen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes als vorläufig angesehen und es wird ihnen mit der Offenheit begegnet, sie zu revidieren, zu ergänzen oder sogar zu verwerfen und neue Sichtweisen zu erkennen. Damit dienen die theoretischen Überlegungen und vorformulierten Fragestellungen im Wesentlichen dazu, den Forschungsprozess zu strukturieren und den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen.

#### *Erster forschungsmethodischer Zugriff: Offene Fragebogenerhebung*

Die Wahl des ersten forschungsmethodischen Zugriffs resultiert aus dem zugrundeliegenden Untersuchungsgegenstand und -ziel (Allemann-Ghionda 2004, S. 158). Das Ziel der Feldforschung<sup>54</sup> besteht darin, die aktuelle Unterrichtspraxis möglichst realitätsnah abzubilden. Die Erfassung der Äußerungen von Französischlehrpersonen und deren Haltungen im Kontext von Interkulturalität sind dabei von Interesse. Um die aktuelle Unterrichtspraxis des Französischunterrichts in Hinblick auf interkulturelle Lernprozesse zu erfassen, muss eine Methode gewählt werden, die einerseits ein möglichst breites Bild des Untersuchungsfeldes abbildet und gleichzeitig Raum lässt, die eigene Sichtweise der Befragten darzulegen. Als Erhebungsmethode bietet sich für diesen Schritt eine qualitative Vorgehensweise an, die die Einschätzung des Subjektes in Bezug auf den Forschungsgegenstand in den Fokus rückt (Flick 2011, S. 27). Gleichzeitig ist eine praktikable Erhebungsmethode erforderlich, die geeignet ist, ein möglichst umfassendes Bild der Unterrichtspraxis abzubilden. Hierfür eignet sich insbesondere eine Fragebogenerhebung. Ein Fragebogen, welcher vorrangig in der quantitativen Forschung eingesetzt wird (Bortz & Döring 2006), kann ebenso als Erhebungsinstrument der qualitativen Analyse genutzt werden, wenn es sich um offene Fragen handelt (Mayring & Brunner 2010, S. 323). Anders als bei standardisierten

---

<sup>54</sup> Die Feldforschung bildet den Gegensatz zur Laborforschung. Weitere Ausführungen zur Feldforschung finden sich bei Mayring (2002, S. 54 ff.).

Fragebögen sind offene Fragebögen durch ihre relative Offenheit charakterisiert, die dem Befragten Raum lässt, die eigene Sichtweise auszuführen und darzulegen (Flick 2011, S. 194). Aus diesem Grund werden in einem ersten Schritt offene Fragebögen als Erhebungsinstrument eingesetzt. Der Fragebogenleitfaden enthält offene Fragen, welche die Französischlehrkräfte der angefragten Schulen zu interkulturellen Lernprozessen in ihrem Unterrichtsalltag hin befragt. Es geht einerseits um ein Begriffsverständnis eben dieser Lernprozesse, um den Stellenwert und um die Förderungs- und Evaluationsmöglichkeiten. Des Weiteren enthält das Deckblatt des Fragebogens einen kurzen Abriss über das Forschungsprojekt mit dem Hinweis auf die enge Zusammenarbeit von Theorie und Schulpraxis. Ebenso wird auf den vertraulichen Umgang mit den Daten hingewiesen. Ferner schließt der Fragebogen mit allgemeinen Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, unterrichtete Klassen) und der freiwilligen Angabe der Kontaktdaten.

#### *Zweiter forschungsmethodischer Zugriff: Vertiefende Leitfadeninterviews*

In einem zweiten Schritt war es notwendig, einen vertiefenden Einblick in den Untersuchungsgegenstand zu erhalten, da sich im Laufe des Forschungsprozesses weiterführende Fragestellungen ergaben. Die Erfassung der aktuellen Unterrichtspraxis wurde in der Folge um Äußerungen hinsichtlich persönlicher Faktoren mit Blick auf Interkulturalität der befragten Lehrpersonen ergänzt. Die Erhebungsmethode muss folglich authentische Aussagen von unterrichtenden Französischlehrpersonen einbringen, die ihre komplexe Erfahrungswelt abbilden. Die verwendete Befragungsmethode orientiert sich am leitfadengestützten Experteninterview. Ein leitfadengestütztes Interview ist eine nichtstandardisierte Interviewtechnik, die sich durch einen Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen strukturiert. Diese Technik zeichnet sich durch ein hohes Maß an Offenheit gegenüber den Antwortmöglichkeiten aus und gibt in diesem Sinne dem Befragten viel Raum seine Sichtweise darzulegen (Flick 2011, S. 194 f.; Bortz & Döring 2006, S. 309). Gleichzeitig ist durch den Leitfaden eine notwendige Grundausrichtung auf den Untersuchungsgegenstand gewährleistet. Der Einsatz der Leitfadeninterviews eröffnet die Möglichkeit, die persönlichen Faktoren und Einstellungen der Lehrpersonen, die ihre aktuelle interkulturelle Unterrichtspraxis beeinflussen, genauer zu beleuchten, um auf diesem Weg Einflussgrößen genauer

identifizieren und nachvollziehen zu können. Der Leitfaden unterstützt den Interviewer im Gespräch dabei, möglichst zielgerichtet die Themenbereiche zur Beantwortung der Forschungsfrage zu erheben und stellt sicher, dass in jedem Interview dieselben Themenbereiche abgedeckt werden. Gleichzeitig ist er der jeweiligen Gesprächssituation anzupassen. Erst im Verlauf des Interviews ist es die Aufgabe des Forschers, aus dem Gesprächskontext heraus die Fragen zu stellen, um ein möglichst natürliches Gespräch zu führen. Dieses Vorgehen eröffnet die Möglichkeit, dass zuvor nicht mitgedachte Aspekte den Untersuchungsgegenstand betreffend zu Wort kommen können. Die Fragen können folglich in ihrer Reihenfolge abweichen und Nachfragen können gestellt werden. Der Interviewende befindet sich damit während des leitfadengestützten Gespräches in einem Spannungsfeld zwischen Offenheit und der Annäherung an einen natürlichen Gesprächsverlauf einerseits und der Leitfadenorientierung andererseits. Es bleibt folglich eine klare Rollenverteilung zwischen Forscher und Interviewten während des gesamten Gespräches. Im Gegensatz zum freien oder narrativen Interview kommt dem Forscher durch den Leitfaden eine stärkere Steuerungsfunktion zu, welche den Überblick zwischen dem Gesagten und der Relevanz für den Forschungsgegenstand zu jedem Zeitpunkt des Interviews einfordert. Infolgedessen kann der Interviewer, wenn notwendig, ausholende Ausführungen verkürzen und das Gespräch zum Leitfaden zurückführen. Lamnek (2010, S. 321 ff.) hebt als zentrale Voraussetzung für qualitative Interviews die Anpassung des Sprachcodes des Interviewers an den Sprachcode der Befragten. In der vorliegenden Untersuchung wird folglich bei der Konzeption des Fragebogens und des Leitfadens darauf geachtet, dass der Sprachstil der Lebenswelt der Lehrkräfte entspricht.

Die Themenbereiche des Leitfadens werden aus den theoretischen Vorüberlegungen mit dem Gegenstand und aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung konzipiert. In einem weiteren Schritt der Analyse wird der Leitfaden für die Auswertungskategorien zugrunde gelegt (Kuckartz 2010, S. 86). Eine kritische Reflexion der einzelnen Fragestellungen des Leitfadens findet zwischen jedem Interview statt und wird bei Bedarf überarbeitet und verbessert (Meuser & Nagel 2010, S. 465). Die Interviews umfassen dabei verschiedene Phasen: Im ersten Schritt erläutert der Forscher neben dem Ablauf des anstehenden Interviews auch die Zielsetzung der Untersuchung. Auf diese Weise wird der Fokus für das folgende Gespräch auf die aktuelle interkulturelle Unterrichtspraxis und die persönliche Er-

fahrungswelt gerichtet. Nach der Zusicherung der Anonymisierung der Daten und der Einwilligung des Gesprächspartners folgt die narrative Einleitung. Diese Phase intendiert einerseits den Aufbau einer entspannten und vertraulichen Gesprächsatmosphäre und andererseits setzt sie einen ersten Impuls, sich dem Thema anzunähern. Die Befragten werden aufgefordert, von ihrer Ausbildung bis hin zur aktuellen Schwerpunktsetzung in ihrem Unterricht zu erzählen. Neben dem Gesprächseinstieg und dem Abschluss werden zwei Themenbereiche behandelt. Zum einen werden Fragen zu den interkulturellen Lernprozessen im Unterricht gestellt mit dem Ziel, insbesondere die Herausforderungen und Lösungsideen herauszuarbeiten. Zum anderen ist die Selbstevaluation und -reflexion der Schüler Gegenstand des Gespräches, im Hinblick auf die aktuelle Unterrichtspraxis und die Verbindung zum interkulturellen Lernen. Ferner ist die Einstellung der Lehrperson hinsichtlich einer Defizit- oder Ressourcenorientierung Gegenstand des Gespräches.

Die Entscheidung, eine qualitative Studie in Form einer offenen Fragebogenerhebung und von vertiefenden Leitfadeninterviews durchzuführen, führt in der Auswertung zu einem inhaltsanalytischen Verfahren als Form der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Um dem Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, S. 29) Folge leisten zu können, muss das Ausgangsmaterial der Analyse bestimmt werden. Aufgrund dessen wird im Folgenden auf die Analyse der Entstehungssituation (vgl. Kapitel 7.2), die formalen Charakteristika des Materials (vgl. Kapitel 7.3) und auf die Richtung der Analyse (vgl. Kapitel 7.4) eingegangen.

## **7.2 Analyse der Entstehungssituation**

Die an der Erhebung teilnehmenden Lehrpersonen werden anhand verschiedener Kriterien ausgewählt. Die Untersuchung nimmt Lehrkräfte mit dem Fach Französisch in den Blick, die an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule arbeiten, die bereits über eine Sekundarstufe II verfügen und im Köln/Bonner<sup>55</sup> Raum situiert sind.

---

<sup>55</sup> Der Wahl des Köln/Bonner Raums für die Erhebung der Daten ergab sich aus pragmatischen Gründen aufgrund des Arbeitsortes der Forscherin.



Es werden bewusst Schulen ausgewählt, die ihrem Internetauftritt zufolge inklusiv<sup>56</sup> oder reformpädagogisch arbeiten, unter der Annahme, dass auf diese Weise vermehrt Lehrpersonen an der Erhebung teilnehmen, die einerseits eine Offenheit und ein Interesse an dem Untersuchungsgegenstand haben und andererseits möglichst eine umfassende Unterrichtspraxis hinsichtlich interkultureller Lernprozesse und der Lernprozessbegleitung vorweisen können.

Anhand einer Online-Recherche werden in einem ersten Schritt Schulen ausgewählt, die dem Verbund *Blick über den Zaun*<sup>57</sup> angehören. Außerdem werden die Schulen angefragt, die sich für den *Jakob-Muth-Preis*<sup>58</sup> beworben haben. Bei dieser Auswahl handelt es sich um Schulen, die bereits inklusiv arbeiten oder sich auf dem Weg zu einer inklusiven Praxis befinden. Ferner werden reformpädagogische Schulen wie die Waldorfschulen und die Montessori-Schulen im genannten Raum angeschrieben. Diese bestehende Liste wird anhand einer weiteren Online-Recherche mit den Suchkriterien einer innovativen und/oder inklusiv arbeitenden Schule auf den Internetseiten der Stadt Köln und der Stadt Bonn erweitert<sup>59</sup>, so dass letztendlich 28 Schulen in der ersten Runde gelistet werden können. Diese Schulen werden in einem Schreiben über das Forschungsvorhaben aufgeklärt und um die Zustimmung zur Erhebung gebeten. Nach telefonischer Rückfrage erklären sich zehn Schulen mit insgesamt 62 Französischlehrkräften bereit, an der Erhebung teilzunehmen und fordern den Fragebogen an. 22 Lehrpersonen schicken den Fragebogen ausgefüllt zurück. Die Daten werden im Zeitraum April bis Juni 2012 erhoben. Aufgrund dieses geringen Rücklaufs werden in einem zweiten Durchgang – von November 2012 bis Januar 2013 – weitere 28 Schulen mit insgesamt über 200 aktiven Französischlehrkräften angeschrieben, so dass das Kriterium, ausschließlich Schulen mit einem innovativen Profil in die Untersuchung mit einzubeziehen, sich im Laufe der Untersuchung als nicht realistisch zeigt. Die

---

<sup>56</sup> Inwiefern man tatsächlich von inklusiv arbeitenden Schulen sprechen kann, ist fraglich. Dennoch ist davon auszugehen, dass diese Schulen einen innovativen oder alternativen pädagogischen Leitgedanken verfolgen.

<sup>57</sup> Es handelt sich hierbei um einen Schulverbund, der Schulen miteinander vernetzt, die reformpädagogisch orientiert arbeiten: Vgl. <http://www.blickueberdenzaun.de>, letzter Zugriff am 15. September 2014.

<sup>58</sup> Hierbei handelt es sich um einen Preis, der Schulen verliehen wird, die sich durch eine inklusive Praxis auszeichnen: Vgl. <http://www.jakobmuthpreis.de>, letzter Zugriff am 27. Juli 2015.

<sup>59</sup> Vgl. die jeweiligen Seite der Städte unter: <http://bildung.koeln.de> und <http://www.bonn.de>, letzter Zugriff am 13. September 2014.

Suche erweitert sich damit und schließt Schulen mit ein, die keine spezielle Profilbildung vorweisen. Letztendlich zeigte sich, auch auf der Grundlage der Ergebnisse, dass es von keiner oder nur von geringer Relevanz ist, ob eine Lehrperson an einer eher innovativ ausgerichteten Schule oder einer Schule mit sonst einem speziellen Profil arbeitet oder nicht. Mehrere Gründe können hierfür angeführt werden: Alle Lehrpersonen haben zum einen den Lehrplan als Vorgabe, der interkulturelles Lernen thematisiert. Zum anderen sagt eine spezielle Profilbildung noch nichts über den realisierten Unterricht aus. Außerdem hängt ein kompetenter Umgang mit interkulturellen Lernprozessen im hohen Maße von der Lehrperson selber ab. Im weiteren Durchgang beantworteten 26 Lehrpersonen die Fragen und schicken den Fragebogen zurück. Damit können die Daten von insgesamt 48 Lehrpersonen zur Auswertung herangezogen werden.

Aufgrund der Ergebnisse der Fragebogenerhebung erfolgen im Anschluss vertiefende Leitfadeninterviews. Es können die Lehrkräfte für das Interview angefragt werden, die Ihre Kontaktdaten im Fragebogen angegeben haben. Die Angabe der Kontaktdaten geschieht auf freiwilliger Basis. Ebenso ist die Teilnahme am Interview freiwillig. Zusagen zum Interviewtermin werden von den Unterrichtenden eingehalten und die leitfadengestützten Gespräche werden von der Forscherin im Zeitraum Februar 2013 bis Mai 2013 selbstständig durchgeführt. Einige weitere Lehrpersonen melden sich mit der Bereitschaft zur Teilnahme am Interview aufgrund eines Auslandsaufenthaltes verspätet zurück und müssen aufgrund fehlender Kapazitäten abgelehnt werden. Die teilnehmenden Lehrpersonen (n=12) werden zu Beginn des Gespräches über das Datenschutzgeheimnis und über den vertraulichen Umgang mit dem aufgezeichneten Material aufgeklärt und um ihr Einverständnis gefragt. Um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die den Gesprächsverlauf mitbestimmt (Gläser & Laudel 2010, S. 114 f.), wird sichergestellt, dass jeder Befragte selbst den Ort des Gespräches bestimmen kann. Ein face-to-face Interview in den Räumlichkeiten der Schule wird angestrebt, um gleichzeitig einen Eindruck von der Schule und dem Umfeld zu erhalten. Aufgrund der besseren Vereinbarkeit mit dem Lehreralltag werden fünf von zwölf Interviews telefonisch durchgeführt. Eine Übersicht der durchgeführten Erhebungen zeigt die folgende Tabelle, die gleichzeitig als Grundlage für die Abkürzungen in der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 8) dient.

Offene Fragebögen mit Französischlehrpersonen	Vertiefende Leitfadeninterviews mit Französischlehrpersonen
<p>Die Zuordnung der Fragebögen erfolgt nach der Abkürzung FB für Fragebogen und dem jeweiligen Kürzel für die Schulform (Gymnasium = GYM und Gesamtschule = GE).</p> <p>FB-GYM-1  FB-GYM-2  FB-GYM-3  FB-GE-5  FB-GYM-6  FB-GE-7  ...  FB-GE-48</p>	<p>Die Zuordnung der Interviews erfolgt nach der Abkürzung IN für Interview und dem jeweiligen Kürzel für die Schulform).</p> <p>IN-GYM-1 (Französisch / Sozialwissenschaften bilingual, Gymnasium)  IN-GYM-2 (Französisch / Erdkunde)  IN-GYM-3 (Französisch / Deutsch)  IN-GYM-4 (Französisch / Deutsch)  IN-GE-5 (Französisch / Sport)  IN-GYM-6 (Französisch / Deutsch)  IN-GE-7 (Französisch / Geschichte)  IN- GYM-8 (Französisch / Deutsch)  IN- GYM-9 (Französisch / Englisch)  IN-GYM-10 (Französisch / Englisch)  IN-GYM-11 (Französisch / Spanisch)  IN-GYM- 12 (Französisch / Spanisch)</p>

**Darstellung 4: Übersicht der befragten Lehrpersonen**

### 7. 3 Formale Charakteristika des Materials

Nach dem Rücklauf der handschriftlich ausgefüllten Fragebögen werden diese in maschinengeschriebene Form übertragen. Hierbei werden die gesamten Antworten vollständig in eine vorgefertigte Maske eingegeben, um diese anschließend für die Auswertung in das Programm MAXQDA 11 weiterverarbeiten zu können.

Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und anschließend mit Hilfe des Computerprogramms F5 transkribiert. Das zugrunde-

liegende Erkenntnisinteresse der Studie liegt auf den inhaltlichen Aspekten der Interviews. Infolgedessen fällt die Entscheidung für eine wörtliche Transkription ins Schriftdeutsch (Mayring 2002, S. 89). Handhabbarkeit (Einfachheit der schriftlichen Fixierung) und Lesbarkeit (Dialekte werden nicht transkribiert) leiten die Transkription mit Berücksichtigung der Vorgaben und Regeln von Mayring (2002, S. 91 ff.) und von Dresing und Pehl (2013, S. 17 ff.). Im Anschluss an das Interview werden die Rahmenbedingungen (Ort, Dauer etc.) und Besonderheiten im Gesprächsverlauf von der Interviewerin handschriftlich festgehalten und tabellarisch zusammengestellt.

Damit keine Rückschlüsse auf die befragten Probanden gemacht werden können, erfolgt sowohl in den Interviews als auch in den Fragebögen die Anonymisierung der Daten, indem Namen, Ort- und Zeitangaben gelöscht werden (Flick 2011, S. 380). Anstelle der Namen werden Zahlen gesetzt und die Abkürzung der jeweiligen Schulform (vgl. Darstellung 4). Die Textpassagen aus den Interviews, die in dieser Arbeit als Beleg zitiert werden, wurden insofern bearbeitet, als Wortwiederholungen oder grammatikalische Fehler sowie Füllwörter gestrichen oder bei Bedarf korrigiert wurden. Insgesamt können als Ausgangsmaterial die vollständige Transkription der 48 Fragebögen und der zwölf vertiefenden Leitfadeninterviews festgelegt werden. Die einzelnen Befragungen dauern zwischen 30 und 70 Minuten.

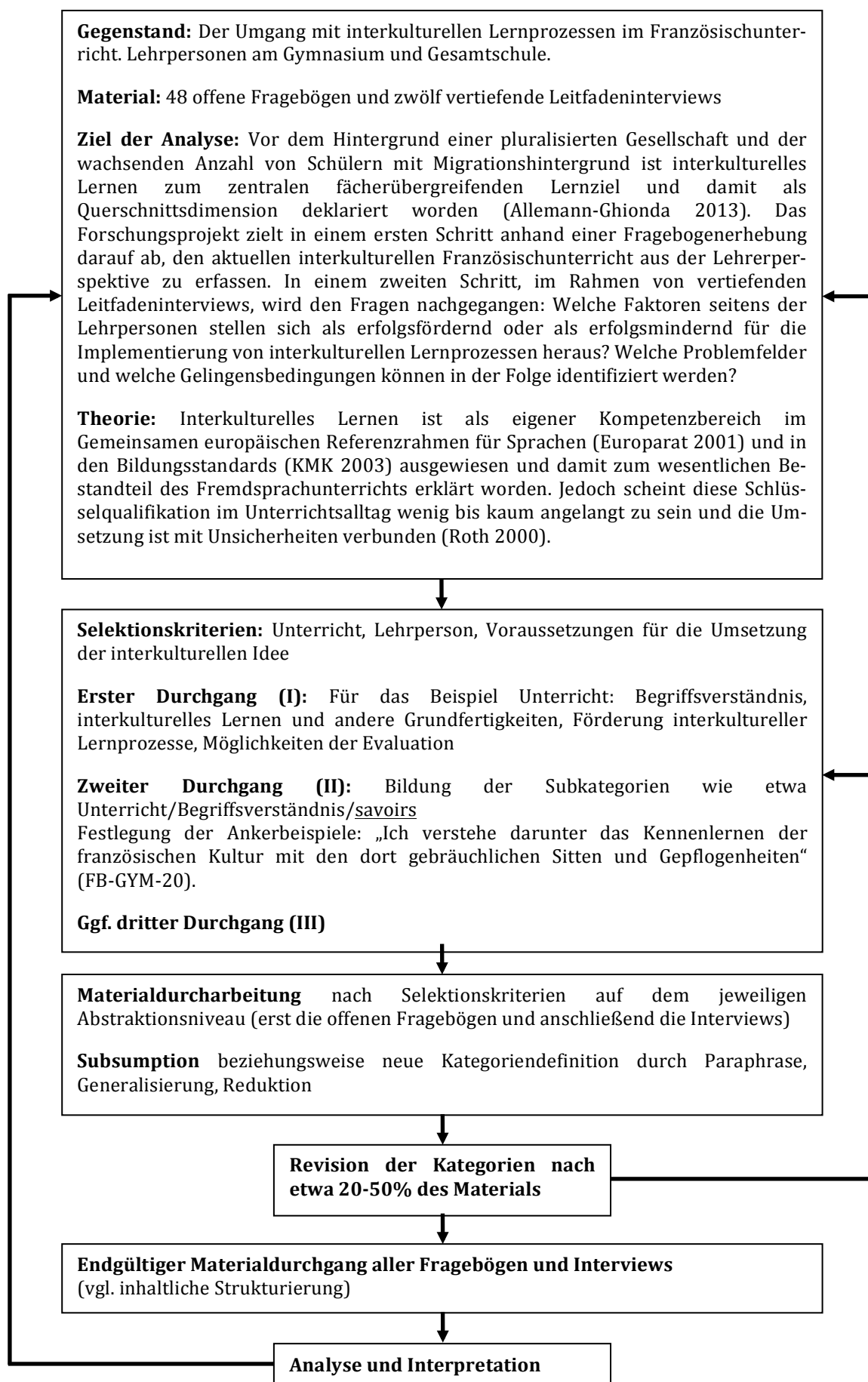
#### **7.4 Angewandte Auswertungsmethode**

Die Auswertungstechnik orientiert sich an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Im Rahmen dieser stellt Mayring (2010, S. 63) drei zentrale Techniken heraus: Die Zusammenfassung, die Explikation sowie die Strukturierung, welche im Folgenden im Bezug auf die vorliegende Untersuchung hin ausführlich dargelegt werden – auch um dem regelgeleiteten Vorgehen Rechnung zu tragen und die Auswertung transparent zu gestalten.

##### *Zusammenfassung*

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse hat zum Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion

einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2010, S. 65). Hierbei werden unter anderem Schritte der Paraphrasierung, Generalisierung, Selektion und Reduktion vorgenommen, die zum vorab definierten Abstraktionsniveau führen. Mayring (2002, S. 116) beschreibt dies im Rahmen eines Prozessmodells. In einem ersten Durchgang werden die Fragebögen schrittweise im Hinblick auf das Untersuchungsziel (vgl. Kapitel 6) und auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen (vgl. Kapitel 1 bis 5) durchgearbeitet. Auf der Technik der Zusammenfassung baut das induktive Kategoriensystem auf, welches gegenstandsbezogen gebildet wird. In einem zweiten Durchgang wird dies laufend überarbeitet und induktiv erweitert. In einem dritten Schritt findet die Zuordnung der Textstellen zum überarbeiteten Kategoriensystem statt. Eine laufende Erweiterung und Neuordnung aufgrund neugewonnener Erkenntnisse führen gegebenenfalls zu einem zirkulären Prozess, wie die Darstellung 5 weiter unten verdeutlicht. Nachdem alle Fragebögen auf der Grundlage des erarbeiteten Kategoriensystems strukturiert werden konnten, wird mit dem Material aus den Interviews nach dem gleichen Prozessmodell gearbeitet.



Darstellung 5: Prozessmodell in Anlehnung an Mayring (2010, S. 84)

## *Explikation*

Die Inhaltsanalyse zielt außerdem auf die Klärung von einzelnen unklaren Textstellen. Hierzu wird zusätzliches Material an die fraglichen Textteile herangezogen, um diese zu erläutern und zu deuten (Mayring 2010, S. 85).

Es handelt sich um eine Kontextanalyse, bei der Mayring (ebd., S. 88) zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse unterscheidet, wobei die Richtung stets von dem engen Kontext hin zum weiteren Umfeld fortschreitet. Bei der engen Kontextanalyse wird nur auf Text aus dem erhobenen Material – hier die Interviews und die Fragebögen – zurückgegriffen. Die herangezogenen Textstellen können hierbei als Beispiel, Definition, Erklärung, Beschreibung oder als Korrektur dienen. Die weite Kontextanalyse greift hingegen auch auf Material zurück, welches über den eigentlichen Text hinausgeht wie beispielsweise nonverbales Material, Informationen über das kulturelle Umfeld, die Entstehungssituation, den Textverfasser oder den Adressaten. Die Begründung des Explikationsmaterials und deren Beziehung zur Textstelle werden in diesen Fällen genau angeführt. Im abschließenden Schritt der Explikation steht eine Paraphrase, welche die unklare Textstelle erklärt und zusammenfasst. Diese Paraphrase wird an den Ort der zu erläuternden Stelle gesetzt. Konnte eine sinnvolle Explikation vorgenommen werden, so folgt der nächste Schritt. Anderenfalls wird dasselbe Verfahren erneut durchgeführt (ebd.).

## *Inhaltliche Strukturierung*

Mithilfe der inhaltlichen Strukturierung wird das Material nach bestimmten Aspekten, Themen und Inhalten systematisch analysiert.<sup>60</sup> Grundlage hierfür ist das Kategoriensystem, welches sowohl deduktiv (von der Theorie zum konkreten Material) als auch induktiv (aus dem Material heraus) entwickelt wird.

---

<sup>60</sup> Neben der inhaltlichen Strukturierung, welche sich für die vorliegende Studie aufgrund des Erkenntnisinteresses im besonderen Maße eignet, unterscheidet Mayring die formale, typisierende und skalierende Strukturierung (2010, S. 94 ff.).

Haupt-kategorie	Kategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
Unterricht	Begriffsverständnis	<i>savoirs</i> <i>savoir être</i> <i>savoir comprendre</i> <i>savoir apprendre</i> <i>savoir s'engager</i>	Vorhanden / nicht vorhanden
Unterricht	Stellenwert	Sekundarstufe I	Erfolgreiche Umsetzung  Einschränkungen in der Umsetzung
Unterricht	Evaluation	Fremdevaluation Selbstevaluation	
Unterricht	Förderung	Methoden	Lernerorientierung  Handlungsorientierung  Prozessorientierung

**Darstellung 6: Auszug aus dem Kategoriensystem**

Für die vorliegende Untersuchung werden einerseits Strukturierungsdimensionen aus den allgemeinthoretischen Vorüberlegungen deduktiv abgeleitet. Andererseits werden die deduktiv erarbeiteten Kategorien um induktive Schritte ergänzt, differenziert und modifiziert. Damit steht die Konstruktion des Kategoriensystems in einem Spannungsverhältnis von theoretisch orientierten und materialbasierten Klassifizierungen. Der Forscher nimmt eine Kategorisierung folglich weder „völlig vorbehaltlos aus den Daten heraus, noch völlig bruchlos aufgrund seines theoretischen Hintergrundes“ (Flick 1995, S. 165) vor.

Um die Zuweisung des Materials zu den Kategorien vorzunehmen, werden nach Mayring (2010, S. 92) die drei folgenden Arbeitsschritte durchlaufen:



- Die Kategorien werden definiert.
- Ankerbeispiele, das heißt typische Textstellen, die als Musterbeispiel für eine Kategorienzuordnung gelten können, werden gesammelt.
- Kodierregeln werden festgelegt. Sind einzelne Kategorien nicht eindeutig voneinander abzugrenzen, so werden Regeln erstellt, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Unterricht/ Begriffs- verständnis/ <i>savoir être</i>	Das Wissen des Befragten, dass Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und die Bereitschaft, kulturelle Sichtweisen und eigene kulturelle Werte zu relativieren, Teil des interkulturellen Lernens sind. <sup>61</sup>	„IKL' [interkulturelles Lernen] bedeutet für mich in erster Linie die Fähigkeit, sich auf die eigene und die fremde Kultur einzulassen [...]“ (FB-GYM-27).
Unterricht/ Begriffs- verständnis/ <i>savoirs</i>	Das Wissen des Befragten, dass das Wissen um eigen- und fremdkulturelle soziale Gruppen, um allgemeine Prozesse und um die soziale Interaktion, Teil des interkulturellen Lernens ist.	„Ich verstehe darunter das Kennenlernen der französischen Kultur mit den dort gebräuchlichen Sitten und Gepflogenheiten“ (FB-GYM-20).
Unterricht/ Begriffs- verständnis/ <i>savoir apprendre</i>	Das Wissen des Befragten, dass die Fähigkeit, neues kulturelles Wissen zu erlangen und dieses anzuwenden sowie mit Einschränkungen in der Interaktion zurecht zu kommen und Echtzeit-Kommunikation zu beherrschen, Teil des interkulturellen Lernens ist.	„Kulturspezifische Konventionen können in Begegnungssituationen erkannt und beachtet werden“ (FB-GYM-33).
Unterricht/ Begriffs- verständnis/ <i>savoir comprendre</i>	Das Wissen der Befragten, dass die Fähigkeit, ein fremdkulturelles Dokument oder Ereignis zu erklären und es zu eigenkulturellen Dokumenten oder Ereignissen in Beziehung zu setzen, Teil des interkulturellen Lernens ist.	„Dazu gehört außerdem, dass Werte, Haltungen und Einstellungen der Franzosen mit den eigenen verglichen werden können, nachvollzogen und erläutert werden. Kulturspezifische Konventionen können in Begegnungssituationen erkannt und beachtet werden“ (FB-GYM-33).
Unterricht/ Begriffs- verständnis/ <i>savoir s'engager</i>	Das Wissen der Befragten, dass die Fähigkeit, eigen- und fremdkulturelle Perspektiven, Praktiken und Produkte zu evaluieren und kritisch zu beurteilen, Teil des interkulturellen Lernens ist.	„Die eigene Kultur ist kritisch zu reflektieren“ (FB-GYM-10).

#### Darstellung 7: Auszug aus dem Kodierleitfaden

<sup>61</sup> Die Definition der angeführten Kategorien erfolgt in diesem Fall in Anlehnung an die Teildimensionen, die Byram (1997, S. 57 ff.) formuliert.

Zunächst erfolgt ein Probedurchlauf, bevor eine Überarbeitung des Kategoriensystems und der Kategoriendefinitionen stattfindet. Das Material wird anschließend anhand der erarbeiteten Kategorien systematisch durchgearbeitet und analysiert. Die einzelnen Passagen werden pro Unterkategorie paraphrasiert und zusammengefasst. Dieser Arbeitsschritt wird für die Hauptkategorien wiederholt (Mayring 2010, S. 98).

Bei der Technik der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung kommt es zu einem zirkulären Verfahren, in welchem das Material durchlaufen wird. Dabei kommt es immer wieder zu einem Wechsel von Explikation und Strukturierung. Sind einzelne Textstellen nicht eindeutig auszulegen, so greift zunächst die Technik der Explikation, bevor die Textstellen strukturiert werden können. Zum Abschluss werden die Kategorien zusammengefasst und interpretiert.

## 8. Darstellung und Beschreibung der zentralen Ergebnisse

### 8.1 Unterricht

Dieses Kapitel richtet den Blick auf die aktuelle Unterrichtspraxis des Französischunterrichts und geht damit der Fragestellung nach, wie die bildungspolitische Rhetorik in der Praxis umgesetzt wird (vgl. Kapitel 4.1). Zu diesem Zweck steht die Erfassung der Lehrerperspektive auf ihre eigene Unterrichtspraxis im Fokus des Interesses. Zu bedenken gilt hierbei, dass die Sichtweise der Lehrer nicht zwangsläufig ein Bild der tatsächlich stattfindenden Unterrichtspraxis wiedergibt – Wünsche und Vorstellungen sind dabei nur bedingt von der Realität zu unterscheiden. Die Aussagen der Lehrpersonen gehören damit dem Bereich der Metapraxis an. Das heißt, „hier können der Ist-Zustand [...] und der Soll-Zustand [...] auseinandergehalten werden“ (Allemann-Ghionda 2002, S. 35).

Der Themenbereich Unterricht beschäftigt sich zunächst damit, welches Verständnis von interkulturellen Lernprozessen die Lehrpersonen ihrem Unterricht zugrunde legen. Als Ausgangspunkt wird das Modell *Intercultural Communicative Competence* von Byram (1997) herangezogen und auf dieser Grundlage geprüft, in welchem Umfang die theoretische Annäherung an eine Begriffsdefinition bereits in der Schulpraxis verankert ist.

Darüber hinaus wird dargestellt, welchen Stellenwert interkulturelles Lernen im Französischunterricht einnimmt – auch im Abgleich mit den anderen Grundfertigkeiten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 19). Des Weiteren stellen die Maßnahmen zur Förderung der interkulturellen Lernprozesse einen zentralen Aspekt des aktuellen Unterrichtsgeschehens dar. Hierzu wird zum einen der Blick auf die eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien gerichtet, zum anderen werden die angewandten Methoden und Prinzipien näher betrachtet. Diese Vorgehensweise zielt darauf ab, ein umfassendes Bild über die Berücksichtigung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht geben zu können. Zudem wird aus Sicht der Lehrpersonen die vielfach diskutierte Frage nach den Möglichkeiten der Evaluation interkultureller Lernprozesse erfasst und zusätzlich zum Unterrichtsgeschehen mit einbezogen.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beruhen in erster Linie auf der Fragebogenuntersuchung mit Französischlehrkräften (n=48), in der unterschiedliche Perspektiven auf die Unterrichtspraxis deutlich werden. Außerdem werden Interviewausschnitte ergänzend hinzugezogen, wenn von den Lehrpersonen Aussagen getroffen wurden, die einer entsprechenden Kategorie zugeordnet werden konnten.

### **8.1.1 Zugrundeliegendes Begriffsverständnis der Lehrpersonen**

Auf bildungstheoretischer und auf fremdsprachendidaktischer Ebene finden zahlreiche Versuche statt, sich dem Begriff des interkulturellen Lernens anzunähern (vgl. 1.3 und vgl. Kapitel 3.1). Viele Beiträge sind zwischenzeitlich zur theoretischen Konkretisierung dieser Dimension zu verzeichnen (vgl. unter anderen Allemann-Ghionda 2013; Caspari 2005; Hu & Byram 2009). Auch auf bildungspolitischer Ebene findet dieser Diskurs Eingang und wurde in die Bildungsstandards (KMK 2003) und den *GeR* (Europarat 2001) mit aufgenommen, wenn auch in verkürzter Form (vgl. Kapitel 4.1). Für viele weitere Arbeiten in der Fremdsprachendidaktik ist das Modell *Intercultural Communicative Competence* von Byram (1997; vgl. Kapitel 3.2) grundlegend, da es in sehr differenzierter und umfassender Weise interkulturelle Kompetenz auf horizontaler Ebene aufschlüsselt. Aus diesem Grund dient dieses Modell als theoretischer Ausgangspunkt für die Erfassung des Begriffsverständnisses, mit welchem die befragten Französischlehrer aktuell in ihrem Unterricht arbeiten. Im Folgenden findet deshalb eine Inhaltsanalyse der Aussagen nach den verschiedenen Teildimensionen interkulturellen Lernens in Anlehnung an das Modell von Byram (1997) statt, um feststellen zu können, wie umfassend das Verständnis der Lehrpersonen ist. Die Trennschärfe der einzelnen Teildimensionen ist nicht immer eindeutig, so dass es teilweise zu Überschneidungen kommt – auch in der Zuordnung der Lehreraussagen. Dies gilt es mit zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz lassen die Aussagen deutliche Unterschiede des Begriffsverständnisses erkennen, aus denen sich unterschiedliche Tendenzen ergeben. Insgesamt zeichnet sich in den Fragebögen und in den vertiefenden Interviews eine Vielfalt von Repräsentationen hinsichtlich des Verständnisses interkulturellen Lernens ab. Den Aussagen ist – neben der qualitativen Äußerung – ferner eine Häufigkeit der Nennung der einzelnen Teildimensionen zu entnehmen,

die auf ein wenig differenziertes Begriffsverständnis schließen lässt. Die Ergebnisse zu den einzelnen Teildimensionen und ihren Unterdimensionen werden im Folgenden dargelegt, um der Frage nachzugehen, welches Begriffsverständnis interkulturellen Lernens den Französischunterricht derzeit bestimmt.

### *Interkulturelles Lernen als Aneignung von savoirs*

Mit der Teildimension *savoirs* spricht Byram die kognitive Ebene der interkulturellen Dimension an, der er folgende Komponenten zuordnet:

<p><b>Teildimension: <i>savoirs</i></b></p> <p>Das Wissen um eigen- und fremdkulturelle soziale Gruppen, um allgemeine Prozesse und um die soziale Interaktion.</p>
<p><b>Unterdimensionen:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Das Wissen um geschichtliche und aktuelle Beziehungen zwischen dem eigenen Land und fremden Ländern.</li> <li>2) Das Wissen um die Bedeutung, Kontakte mit Menschen anderer Länder zu knüpfen.</li> <li>3) Das Wissen um verschiedene Arten von Gründen und Prozessen, die Missverständnisse in interkulturellen Begegnungssituationen hervorrufen.</li> <li>4) Das Wissen um die Geschichte der eigenen Nation und wie diese aus anderen kulturellen Perspektiven gesehen werden kann.</li> <li>5) Das Wissen um die Geschichte fremder Nationen und wie diese vom eigenen Standpunkt aus gesehen wird.</li> <li>6) Das Wissen um die Geographie des eigenen Landes und wie diese von anderen Perspektiven aus gesehen wird.</li> <li>7) Das Wissen um die Geographie des fremden Landes und wie diese vom eigenen Standpunkt aus gesehen wird.</li> <li>8) Das Wissen um Sozialisationsprozesse im eigenen und im fremden Land.</li> <li>9) Das Wissen um soziale Unterschiede und ihre Gründe im eigenen und im fremden Land.</li> <li>10) Das Wissen um Institutionen im eigenen und im fremden Land, die das tägliche Leben bestimmen.</li> <li>11) Das Wissen über soziale Interaktionsprozesse im fremden Land.</li> </ol>

**Darstellung 8: Teilkompetenz *savoirs* (eigene Darstellung mit sinngemäßer Übersetzung aus Byram 1997, 58 ff.)**

Aus der Inhaltsanalyse ergibt sich, dass alle befragten Lehrpersonen Aussagen treffen, die der Unterkategorie *savoirs* zuzuordnen sind. In erster Linie nennen die Lehrkräfte an dieser Stelle das Faktenwissen über die Zielkultur und ordnen das Kennenlernen der französischen Kultur mit den dort gebräuchlichen Sitten und Gepflogenheiten dem Begriff des interkulturellen Lernens zu. Die Befragten äußern sich im Einzelnen wie folgt:

„Für mich bedeutet interkulturelles Lernen: **Das Kennenlernen** von typischen Gebräuchen, Festen etc. Frankreichs (wichtige Feste, Essen, Schule, kulturelle Schwerpunkte wie Kino, Chanson etc.)“ (FB-GYM-5).

„Interkulturelles Lernen ist **Sachwissen** über Frankreich haben“ (FB-GYM-18).

„Ich verstehe darunter das **Kennenlernen der französischen Kultur** für Schüler v.a. des französischen Schulsystems / Leben von Jugendlichen / französische Esskultur / französische Geographie“ (FB-GYM-39).

„Für mich bedeutet interkulturelles Lernen, den Schülern **kulturelle Gepflogenheiten** Frankreichs (Feier-/Festtage, deren Handhabung, Begrüßung mit ‚faire la Bise‘) beizubringen. Dazu zählen auch spezielle Produkte u.a“ (FB-GE- 48).

„Ich verstehe darunter **das Kennenlernen der französischen Kultur** mit den dort gebräuchlichen Sitten und Gepflogenheiten“ (FB-GYM-20).

Wie den dargestellten Aussagen zu entnehmen ist, beschränkt sich die Aneignung des Faktenwissens auf das Land Frankreich. Einigen Antworten ist eine Erweiterung des Faktenwissens auf die frankophonen Kulturen im Allgemeinen zu entnehmen. Damit kommt dieses Verständnis dem im Kernlehrplan immer wieder geforderten Bezug zur Frankophonie nahe (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 12). Die Berücksichtigung des genannten Aspektes in den Lehreraussagen soll anhand der folgenden Beispiele verdeutlicht werden:

„Für mich bedeutet [...] [interkulturelles Lernen] den Erwerb von **Faktenwissen im Bezug auf die Sitten, Gebräuche, politischen, sozialen, geographischen usw. Gegebenheiten eines Landes / der Länder in denen Französisch gesprochen wird**“ (FB-GE-44).

„Es geht beim interkulturellen Lernen um ein über die Sprachmittlung hinausgehendes **Wissen über Frankreich und französischsprachige Länder, kulturelle, historische, geographische, politische Besonderheiten**“ (FB-GE-42).

„Das **Wissen** über die Kultur des Zielsprachenlandes erwerben und über die **frankophonen Kulturen** Basiswissen erwerben“ (FB-GYM-32).

Ferner gehen einige Befragte verstärkt darauf ein, dass interkulturelles Lernen sich nicht nur auf die Vermittlung von Faktenwissen über die Zielkultur beschränkt, sondern auch um das Herausstellen der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der anderen Kultur bemüht ist:

„Der **Abgleich** von Sprache und Alltagskultur zwischen Deutschland und Frankreich (und auch anderen frankophonen Ländern)“ (FB- GYM-1).

„**Vergleiche (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) z. B. im Schulsystem, der Essgewohnheiten, der politischen Systeme** beleuchten und herausarbeiten“ (FB-GYM- 29).

„**Das Kennenlernen von sprachlichen, kulturellen, politischen Unterschieden** wie z. B. zur Zeit die Präsidentschaftswahlen und die Stellung des Präsidenten in Frankreich und in Deutschland“ (FB-GYM-22).

„**Der Erwerb von Wissen und Kenntnissen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen Kultur und der Kultur des Landes/der Länder**, in denen die Zielsprache gesprochen wird“ (FB-GYM-23).

„Die Eigenheiten des Nachbarlandes im **Vergleich** mit dem eigenen Land kennenlernen. Im Französischunterricht der S. I [Sekundarstufe I] bezieht sich dies v. a. auf den Lebensalltag“ (FB-GYM-47).

„**Das Kennenlernen von Unterschieden** im Alltag: Schule (unterschiedliche Tages- und Jahresrhythmen, andere ‚Lernkultur‘, Belastung...); Familie (gemeinsame Mahlzeiten, stärkeres ‚Überwachen‘ durch Eltern); Medienkonsum“ (FB-GE-26).

„Der veraltete Begriff ‚Landeskunde‘ beschreibt den Inhalt des ‚IL‘ [interkulturellen Lernens] nach wie vor gut. Nicht nur die Sprache soll vermittelt werden, sondern auch ‚**Sitten und Gebräuche**‘. **Was ist im französischen Alltag anders als bei uns?**“ (FB-GE-5).

In der zuletzt angeführten Aussage spiegelt sich – auch namentlich – ein veraltetes Verständnis interkulturellen Lernens wider, welches nicht mehr dem aktuellen wissenschaftlichen Konsens entspricht. Die Lehrkraft bezieht sich auf den Begriff der Landeskunde, welcher in der Fachliteratur lediglich einen Teilbereich interkulturellen Lernens beschreibt und derzeit weniger als eigenständiges Konzept verwendet wird (vgl. Kapitel 3.1). Der Terminus wird hingegen im Zusammenhang mit der kognitiven Ebene des interkulturellen Lernens immer wieder gebraucht.



So heißt es im Kernlehrplan beispielsweise, dass das interkulturelle Lernen „die Erweiterung landeskundlicher Kenntnisse zu interkultureller Handlungsfähigkeit“ beinhaltet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11). Beschränkt sich das Verständnis der Lehrer allerdings ausschließlich auf die Landeskunde, bleiben andere bedeutende Teilaspekte unberücksichtigt. Die widersprüchliche Aussage, die mit einem veralteten Begriff versucht, ein neues Konzept zu erklären, scheint auch bei weiteren Lehrpersonen noch verankert zu sein, wie die folgende Aussage exemplarisch verdeutlicht:

**„Für mich ist interkulturelles Lernen die Aneignung von landeskundlichem Wissen.** Das heißt Wissen zu Geschichte, Gewohnheiten und der Vergleich des politischen Systems“ (FB-GYM-37).

In jedem Fall verdeutlichen die Aussagen, dass das interkulturelle Lernen in all seinen Facetten – welches das Konzept der Landeskunde abgelöst hat – teilweise noch nicht in der Praxis angelangt ist. Auch in den Interviews ergab sich ein Bild, das zum einen die Betonung auf den reinen Wissenserwerb zu Frankreich legt und zum anderen auch den Vergleich der eigenen kulturellen Begebenheiten mit denen des Zielsprachenlandes berücksichtigt:

„Im Prinzip ist es doch **das Kennenlernen des Alltags** der anderen Nationalitäten, sei es des familiären Alltags, sei es im Prinzip der Hobbies, der Schule, des Lebens in dem anderen Land. So würde ich es zum einen definieren und zum anderen [...]. Ja, so vor allen Dingen **die Geschichten, die anders sind, kennenzulernen**. So der Klassiker war natürlich jetzt beim Austausch: ‚Wie ist das Bett gemacht?‘ Diese klassische Geschichte [...]. Das sind kleine Beispiele, aber ich finde, dieses Kennenlernen der Unterschiede und natürlich der Gemeinsamkeiten [...] und natürlich darüber hinaus, wenn die [Schüler] älter werden: Musik, Literatur, Kunst und solche Geschichten des anderen Partners kennenzulernen“ (IN-GE-5).

„Also für mich wäre das [interkulturelle Lernen] zum einen, **dass ich was über das Land selber, also die unterschiedlichen Regionen weiß, vielleicht auch ein bisschen geschichtliche Hintergründe habe**. Und dann eben, ja, **kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten** zum einen. Vorurteile vielleicht auch und wo treffen die vielleicht zu oder wo gibt es Unterschiede im ganz normalen Alltagsleben, wenn ich bei Freunden eingeladen bin, wenn ich jemandem eine E-Mail schreibe, wenn ich den begrüße, wenn ich zum Arzt gehe und solche Dinge. Und dann im Zwölfer habe ich auch immer wieder das Thema Beruf, weil das auch vom Buch her so angelegt ist, dass man dann immer wieder so guckt, was im Beruflichen anders ist“ (IN-GE-7).

„Es geht um **das Kennenlernen der Lebensgewohnheiten** in Frankreich oder in französischsprachigen Ländern. Insbesondere, **was dort anders organisiert ist**. Also beispielsweise Schule, Ganztagsunterricht, Kantinenessen oder dann im Ober-

stufenunterricht politische **Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich**. Der Umgang mit Immigranten und Migration. Das sind so ein paar Stichworte dazu. Dann geht es um das Alltagsleben in Frankreich. In der Mittelstufe um Mahlzeiten. Die andere Rolle oder anderer Stellenwert des Essens im täglichen Leben, im Familienleben. Damit die Schüler sehen, in anderen Ländern funktioniert manches anders, aber es funktioniert auch und ist teilweise sogar besser“ (IN-GYM-8).

„Es gibt einmal dieses interkulturelle Lernen, das in den Lehrwerken angelegt ist, durch den **Abgleich zwischen Deutschland und Frankreich** und bezieht sich auf Feste. Das ist ganz gut in den Lehrwerken vertreten. Je nach Klassenzusammensetzung geht es natürlich auch um ein interkulturelles Lernen über die verschiedenen Nationen hinweg. Je nachdem, wer dann in der jeweiligen Klasse ist und wen man dann so hat [...]. Dann bietet es sich natürlich auch an, bei einem Thema wie dem Frühstück nicht nur das Deutsche und das Französische zu thematisieren, sondern auch die anderen Nationen mit einzubeziehen“ (IN-GYM-4).

„Für mich ist tatsächlich diese Dreiteilung, dass man erst mal sieht, **so ist das in Frankreich** oder in der frankophonen Welt. Ich erkenne erst mal okay, die essen morgens Baguette und haben erst einmal keinen Teller dazu. Also, so ganz einfach Feststellungssachen“ (IN-GYM-9).

Die Lehrpersonen benennen in ihren Aussagen, die dieser Teildimension zuzuordnen sind, in erster Linie das Wissen um geographische, geschichtliche, politische sowie soziale Unterschiede und Gemeinsamkeiten des eigenen Landes und des Zielsprachenlandes, in diesem Fall das Land Frankreich betreffend. Zu Teilen wird in den Aussagen der Lehrpersonen eine Erweiterung des Wissenserwerbes hinsichtlich weiterer französischsprachiger Länder vorgenommen. Damit werden alle von Byram (1997) ausgearbeiteten Unterdimensionen angesprochen, wenn auch in wenig differenzierter Form (vgl. Darstellung 8). Der Kernlehrplan – als Referenz für die Lehrperson – greift diese Teilkompetenz auf und nimmt einzelne Ausdifferenzierungen vor. Im betreffenden Curriculum heißt es: „Interkulturelle Kompetenzen“ umfassen unter anderem das „Orientierungswissen“, welches inhaltlich weiter ausgeführt wird. Hierzu zählen laut Kernlehrplan, die Bereiche der „Persönliche[n] Lebensgestaltung“, der „Ausbildung / Schule / Beruf“, des „gesellschaftliche[n] Leben[s]“ und die „Frankophonie, Regionen, regionale Besonderheiten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 19).<sup>62</sup> Da der Kernlehrplan die genannte Teildimension in weniger ausdifferenzierter Form aufgreift, sind auch alle im Kern-

---

<sup>62</sup> Der Kernlehrplan greift die kognitive Ebene mit den genannten Ausführungen zu den Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6, 8 und 9 auf und differenziert die Bereiche den Jahrgangsstufen entsprechend (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23 ff.).

lehrplan aufgeführten Bereiche in den Aussagen der Lehrperson wiederzufinden. Es wird deutlich, dass hinsichtlich dieser Teildimension ein grundlegendes Verständnis bei den Befragten durchweg vorhanden ist.

### *Interkulturelles Lernen als Aneignung von savoir être*

Bei der Teildimension *savoir être* handelt es sich nach Byram (1997) um die affektive Ebene der interkulturellen Dimension, der er folgende Komponenten zuordnet:

#### **Teildimension: *savoir être***

Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und die Bereitschaft kulturelle Sichtweisen und eigene kulturelle Werte zu relativieren.

#### **Unterdimensionen:**

- 1) Die Bereitschaft, sich mit kultureller Vielfalt ebenbürtig auseinanderzusetzen.
- 2) Interesse an und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und Perspektiven in der eigenen und in der fremden Kultur.
- 3) Die Bereitschaft, das eigene kulturelle Wertesystem zu hinterfragen.
- 4) Die Bereitschaft, während eines Auslandsaufenthaltes verschiedene Phasen der Anpassung und Interaktion mit einer anderen Kultur wahrzunehmen.
- 5) Die Bereitschaft und Fähigkeit, Sitten und Bräuche in der Kommunikation und Interaktion zu erfassen.

#### **Darstellung 9: Teilkompetenz *savoir être* (eigene Darstellung mit sinngemäßer Übersetzung aus Byram 1997, 58 ff.)**

Gemessen an der bereits dargestellten Teildimension *savoirs*, können der Teilkompetenz *savoir être* deutlich weniger Aussagen der Befragten zugeordnet werden. Lediglich 13 von 48 der Befragten äußern sich zu dieser Teildimension. Zusätzlich zur Teildimension *savoirs* geht es ihnen bei der Vermittlung interkultureller Lerninhalte auch um folgende Punkte, die in der Teildimension *savoir être* wiederzufinden sind:

„[Interkulturelles Lernen findet statt], wenn sie **offen** für andere Sichtweisen sind (*savoir-être*)“ (FB-GYM-7).

„**Akzeptanz** und **Toleranz** des ‚Anderen‘/ ‚Fremden‘ oder die Erkenntnis, dass Vieles nicht anders / fremd ist. Das heißt, dass es auch Parallelen gibt“ (FB-GE-25).

„Für mich bedeutet interkulturelles Lernen, den SuS [Schülerinnen und Schülern] kulturelle Gepflogenheiten Frankreichs (Feier-/Festtage, deren Handhabung, Begrüßung mit „faire la bise“) näher zu bringen. Dazu zählen auch spezielle Produkte. Die Betonung liegt auf einer **empathischen Wahrnehmung** dessen, was anders oder auch ähnlich ist“ (FB-GYM-4).

„Darüber hinaus beinhaltet er [der Begriff des interkulturellen Lernens] die Überwindung der Einseitigkeit der eigenen Kultur und spielt in der Erziehung zur **Toleranz** und in der Selbsterziehung eine zentrale Rolle“ (FB-GYM-42).

„**IKL** [interkulturelles Lernen] bedeutet für mich in erster Linie die Fähigkeit, sich auf die eigenen und die fremde Kultur einzulassen, indem die Wahrnehmung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede geschärft wird und die **Neugier** auf mögliche Hintergründe geweckt wird (beispielsweise die historischen Entwicklungen). Diese Fähigkeit stärkt die eigene kulturelle Identität bzw. hilft dabei, diese weiterzuentwickeln“ (FB-GYM-27).

Neben den Einstellungen wie Neugier, Offenheit, Toleranz und die Fähigkeit zur Empathie wird von einer Lehrkraft auch „wertfreies Wahrnehmen“ als Einstellung genannt:

„Dazu gehört für mich die Sensibilisierung für Unterschiede und **wertfreies Wahrnehmen**“ (FB-GE-48).

Bei dem hier angesprochenen Aspekt handelt es sich um eine Teildimension, die im Modell von Byram (1997) keine Berücksichtigung gefunden hat. Auch der Perspektivwechsel wird von verschiedenen Lehrpersonen angesprochen und als Bestandteil interkulturellen Lernens erachtet:

„**Den Blick durch die Augen des Anderen auf die eigene Kultur erlernen**“ (FB- GYM-13).

„Dann der zweite Schritt ist irgendwie, ‚wodurch kommt das?, wie haben die den Tagesablauf?, wie lebt so ein Schüler / Gleichaltriger in Frankreich? Wie empfindet er das? Was denken die im Gegenzug über Deutschland?‘ [...] So ein bisschen diese **Fremdperspektive einzunehmen**“ (IN-GYM-9).

„Interkulturelles Lernen heißt für mich, sich das Fremde bewusst zu machen. [...] **Verstehen und damit natürlich auch die eigene Kultur anders werten. Ich lerne nur meine eigene Kultur im Spiegel der Anderen kennen.** Das fängt ja in der Unterstufe an, wenn ich über das Essen in Frankreich spreche: ‚Wie ist ein französisches Menü? Wie ist ein Frühstück? Wie sind Fest- und Feiertage in

Frankreich? Wie ist zum Beispiel das Verständnis von Geburtstag?’ Franzosen legen keinen Wert auf dieses ‚Geburtstagsfeiern‘. So in großen Ritualen, wie das schon im Kleinkindalter in Deutschland losgeht – das wird eher so nebenbei gefeiert und solche Sachen“ (IN-GYM-3).

Grundsätzlich wird in den Lehreraussagen deutlich, dass Ausführungen hinsichtlich des Begriffsverständnisses vorhanden sind, die sich der genannten Teildimension zuordnen lassen. Jedoch bleiben die Unterdimensionen (vgl. Darstellung 9) in den Ausschnitten teilweise wenig ausgeprägt. Im Allgemeinen wissen die Lehrpersonen, dass noch eine affektive Ebene zum interkulturellen Lernen dazugehört. Zumeist beschränkt sich dies auf das Anführen von der Nennung der Einstellungen wie etwa Neugier, Offenheit, Akzeptanz und Toleranz, welche auch Byram (1997) hervorhebt. Ebenfalls wird von den Lehrpersonen die Einnahme der Fremdperspektive angesprochen. Allerdings wird dieser Aspekt von Byram (ebd.) nicht explizit erwähnt, der in der Bereitschaft, sich mit kultureller Vielfalt ebenbürtig auseinanderzusetzen, zum Tragen kommt und gleichzeitig die Grundlage dafür ist, die eigene Perspektive und damit das eigene Wertesystem zu hinterfragen. Der Kernlehrplan greift den Perspektivwechsel hingegen auf. Für die Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 heißt es beispielsweise:

„[Die Schüler] sind bereit und in der Lage, im Umgang mit Menschen und Medien andere mit deren Augen zu sehen, sich selbst mit den Augen anderer zu sehen (Perspektivwechsel) [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 37).

Weiterhin bezieht der Kernlehrplan auch Werte, Haltungen und Einstellungen mit ein wie Toleranz und Empathiefähigkeit (ebd.). Diejenigen Lehrpersonen, die Aussagen zu dieser Teildimension anführen, nennen in erster Linie die Bereiche, welche auch der Kernlehrplan beschreibt. Die ausdifferenzierte Darstellung von Byram (1997; vgl. Darstellung 9) kann nur zu Teilen in den Antworten wiedergefunden werden.

### *Interkulturelles Lernen als Aneignung von savoir comprendre*

Die Teilkompetenz *savoir comprendre* stellt zusammen mit der Dimension *savoir apprendre/faire* (vgl. Darstellung 11 im folgenden Themenfeld) die konative Ebene interkultureller Kompetenz dar und umfasst die folgenden Unterpunkte:

### **Teildimension: *savoir comprendre***

Die Fähigkeit, ein fremdkulturelles Dokument oder Ereignis zu erklären und es zu eigenkulturellen Dokumenten oder Ereignissen in Beziehung zu setzen.

#### **Unterdimensionen:**

- 1) Ethnozentrische Perspektiven in einem Dokument oder Ereignis identifizieren und erklären.
- 2) Missverständnisse in der Interaktion erkennen und erklären.
- 3) Zwischen konfliktreichen Perspektiven vermitteln.

#### **Darstellung 10: Teilkompetenz *savoir comprendre* (eigene Darstellung mit sinngemäßer Übersetzung aus Byram 1997, 58 ff.)**

Im Einzelnen ergibt sich aus der Inhaltsanalyse des Datenmaterials, dass auch dieser Teilkompetenz nur wenige Aussagen zuzuordnen sind. Nur neun der 48 befragten Lehrpersonen äußern sich zu diesem Teilbereich. Zum einen finden sich in den Aussagen das Erklären und das Erkennen von fremdkulturellem Geschehen als zentraler Aspekt interkulturellen Lernens wieder:

„Dazu gehört außerdem, **dass Werte, Haltungen und Einstellungen der Franzosen mit den eigenen verglichen werden können, nachvollzogen und erläutert werden.** Kulturspezifische Konventionen können in Begegnungssituationen erkannt und beachtet werden“ (FB-GYM-33).

„**Unterschiede und Gemeinsamkeiten** mit der Kultur (Verhalten, Bräuche, Einstellungen, Werte) thematisieren und **von den SuS [Schülern und Schülerinnen] erkennen lassen**“ (FB-GE-48).

Zum anderen ordnen die Lehrpersonen das Bewusstsein um die ethnozentrische Perspektive als Merkmal dem interkulturellen Lernen zu.

„**Das Verstehen** anderer Kulturen (Landeskunde, Verhaltensweisen, Literatur, Alltagssituationen), Empathie für das Neue, Verständnis und **sich der eigenen Sichtweise bewusst zu sein**“ (FB-GYM-13).

„Es ist wichtig, den SuS [Schülern und Schülerinnen] kulturelle Inhalte zu vermitteln, die dazu beitragen, das Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird, besser zu verstehen und **mit den eigenen abzugleichen.** Hierbei wird auf **Gemeinsamkeiten und auf Unterschiede zur eigenen Kultur eingegangen**“ (FB-GYM-12).

Grundlage für diese Teildimension ist der Erwerb des Wissens um eigen- und fremdkulturelle Prozesse, welches unter der Teildimension *savoirs* zusammengefasst wird (vgl. Darstellung 8). Einigen Aussagen ist dieser Bezug zu entnehmen:

„Sich anhand **dieses Wissens** im Zielsprachenland **adäquat verhalten und handeln können**“ (FB-GYM-16).

„Interkulturelle Kompetenz heißt, dass man in der Lage ist, sich in verschiedenen Kulturen, der deutschen, der eigenen oder was weiß ich, welchem Kulturraum man entspringt; **sich dessen bewusst ist, das Wissen dazu hat** und damit auch **dementsprechend agieren kann und auf die Person eingehen kann** und dass man im Sinne einer [...] ja, **Kommunikationssituation angemessen agieren kann, ohne irgendwelche Missverständnisse hervorzurufen oder diese als solche zu sehen**“ (IN-GYM-1).

Die Rolle als kultureller Mittler, wie es Byram in dieser Teildimension anspricht (vgl. Darstellung 10), wird von keiner der Lehrpersonen angeführt. Wie aus den Auszügen deutlich wird, lassen sich die anderen Unterdimensionen in den Aussagen wiederfinden. Diese Teildimension findet kaum Berücksichtigung im Lehrplan. Der Bereich ‚Handeln in Begegnungssituationen‘ wird mit dem Anforderungsprofil der jeweiligen Jahrgangsstufen angeführt, jedoch beziehen sich die Ausführungen in erster Linie auf den Bereich der bei Byram (1997) unter *savoir apprendre/faire* fällt (vgl. Darstellung 11).

#### *Interkulturelles Lernen als Aneignung von savoir apprendre/faire*

Diese Teildimension stellt zusammen mit der Unterkategorie *savoir comprendre* (vgl. Darstellung 10 vorheriges Themenfeld) die konative Ebene interkultureller Kompetenz dar und schließt die folgenden Komponenten mit ein:

**Teildimension: *savoir apprendre/faire***

Die Fähigkeit, neues kulturelles Wissen zu erlangen und dieses anzuwenden sowie mit Einschränkungen in der Interaktion zurecht zu kommen und Echtzeit-Kommunikation zu beherrschen.

**Unterdimensionen:**

- 1) Die Fähigkeit, bei einem Gesprächspartner Konzepte und Werte von Dokumenten oder Ereignissen hervorzurufen und empfänglich für andere Phänomene zu sein.
- 2) Bedeutende Bezüge innerhalb von Kulturen zu erkennen und ihre Bedeutung und Konnotationen zu identifizieren.
- 3) Ähnliche und verschiedene verbale und non-verbale Interaktionsprozesse zu erkennen und sie in spezifischen Kontexten anwenden zu können.
- 4) Die Fähigkeit, in Echtzeit mit dem Gesprächspartner zu interagieren und zu kommunizieren.
- 5) Aktuelle und vergangene Beziehungen zwischen der eigenen und der fremden Kultur erkennen.
- 6) Die Kenntnis von öffentlichen und privaten Institutionen, die den Kontakt zu anderen Ländern und Kulturen vereinfachen.
- 7) Die Vermittlung zwischen Gesprächspartnern der eigenen und einer fremden Kultur.

**Darstellung 11: Teilkompetenz *savoir apprendre* (eigene Darstellung mit sinn- gemäßer Übersetzung aus Byram 1997, 58 ff.)**

Auf der Grundlage der Analyse der Fragebögen lassen sich sieben Aussagen aus 48 Fragebögen dieser Teildimension zuordnen. In erster Linie kommt in den Angaben der Lehrer der Aspekt der Interaktion zum Tragen, wie die folgenden Ankerbeispiele verdeutlichen:

„Die **sozialen Konventionen in der Interaktion respektieren** und dementsprechend auch umsetzen (*savoir-faire*)“ (FB-GE-29).

„Außerdem gehört **der Erwerb von Kategorien und Techniken zum Umgang** mit solchen Unterschieden dazu [zum interkulturellen Lernen]“ (FB-GE-38).

„Der Erwerb von strategischen Wissen (**Kommunikationsstrategien**) und dessen **erfolgreiche Anwendung**“ (FB-GYM-41).



„Er [der Begriff interkulturelles Lernen] beinhaltet die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur und die Schulung der nötigen Kompetenzen, um in Frankreich **Situationen zu bewältigen**, in denen Kulturunterschiede eine Rolle spielen“ (FB-GYM-2).

„Dazu gehört außerdem, dass Werte, Haltungen und Einstellungen der Franzosen mit den eigenen verglichen werden können, nachvollzogen und erläutert werden. **Kulturspezifische Konventionen können in Begegnungssituationen erkannt und beachtet werden**“ (FB-GYM-33).

„Es geht darum, nicht nur die Sprache des Ziellandes zu lernen, sondern **dass ich auch weiß, wie Franzosen denken, welche Konventionen es dort gibt. Wie man sich vor Ort richtig verhalten kann**. Nicht in ein Fettnäpfchen treten. Beispielsweise ‚faire la bises‘“ (IN-GYM-11).

Die einzelnen Unterdimensionen sind nur in den wenigen Aussagen wiederzufinden, die dieser Kategorie zugeordnet werden können. Die Fähigkeit, sich neues kulturelles Wissen anzueignen, wird von keiner der Lehrpersonen genannt.

In dem Kernlehrplan wird dieser Aspekt als Anforderung für die Jahrgangsstufe 9 festgelegt und zielt darauf ab, dass die Lernenden „in Begegnungssituationen wesentliche kulturspezifische Konventionen erkennen und beachten“ und des Weiteren „Gleichaltrige und Erwachsene aus frankophonen Kulturkreisen über sich selbst und ihre Lebenswelt adressatengerecht informieren [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 37). Gleicht man nun diese exemplarisch angeführte Passage aus dem Kernlehrplan mit den Aussagen der Lehrpersonen ab, so ist zu erkennen, dass die Begrifflichkeiten des Kernlehrplans zum Teil auch in den Lehreraussagen wiederzufinden sind.

### *Interkulturelles Lernen als Aneignung von savoir s'engager*

Die Teildimension *savoir s'engager* steht im Zusammenhang mit der politischen Bildung und beinhaltet die folgenden Komponenten:

**Teildimension: *savoir s'engager***

Die Fähigkeit, eigen- und fremdkulturelle Perspektiven, Praktiken und Produkte zu evaluieren und kritisch zu beurteilen.

**Unterdimension:**

- 1) Werte in eigen- und fremdkulturellen Dokumenten und Ereignissen erkennen und erklären.
- 2) Eine Analyse von Dokumenten und Ereignissen, die sich auf bestimmte Perspektiven und Kriterien beziehen, vornehmen können.
- 3) In interkulturellen Austauschsituationen interagieren und vermitteln können.

**Darstellung 12: Teilkompetenz *savoir s'engager* (eigene Darstellung mit sinn-  
gemäßer Übersetzung aus Byram 1997, 58 ff.)**

Die Inhaltsanalyse der Fragebögen ergibt, dass sich 12 der 48 Antworten dieser Dimension zuordnen lassen. Diejenigen Lehrpersonen, die hierzu eine Angabe machten, äußerten sich wie folgt:

„Die eigene Kultur kritisch zu **reflektieren**“ (FB-GYM-10).

„**Die Reflexion** eigener kultureller Gegebenheiten (z. B. Schule, Familie, Essen,...) und Sprache!“ (FB-GYM-23).

„**Hinterfragen und Reflektieren** von Clichés und Stereotypen“ (FB-GYM-7).

„Vergleiche (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) zum Beispiel im Schulsystem, der Essgewohnheiten, der politischen Systeme beleuchten und herausarbeiten, so dass die **eigene Kultur kritisch reflektiert** werden kann“ (FB-GE-44).

Die Aussagen beziehen sich vorwiegend auf eine kritische Reflexion. In erster Linie findet sich in den angeführten Ankerbeispielen die Reflexion des Eigenen und der eigenen Kultur wieder. Die fremdkulturelle Perspektive, die Byram (1997) nennt, wird nicht von den Lehrpersonen genannt (vgl. Darstellung 12). In den Interviews hingegen kommt auch die Reflexion der fremdkulturellen Perspektive zum Tragen:

„Meiner Meinung nach ist interkulturelles Lernen, dass man die Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und auch der Zielkultur des frankophonen Raumes oder

speziell auf Frankreich bezogen [...] **sich derer bewusst ist und diese auch reflektieren kann**“ (IN-GYM-1).

„Um zum dritten Schritt zu kommen, ja irgendwie so etwas: ‚Was findet ihr schön? Was würdet ihr auch gerne so machen?‘ So ein bisschen **mit mir selber abzugleichen**: ‚Finde ich es schöner in Deutschland, in Frankreich? Was gefällt mir an Frankreich, was nicht? Was feiern die da? Wie die Weihnachten feiern, finde ich das schöner? Will ich auch Traditionen von denen übernehmen?‘ Diese Dreiteilung: Also erst mal sehen, so ist es da. Dann versuchen, das so ein bisschen nachzuvollziehen aus einer Innenperspektive. Und das Dritte ist, das abzugleichen mit meinem Eigenen [...] zum Beispiel Immigration in der Oberstufe kann man gucken: ‚Wie ist das in Deutschland? Wie ist das da?‘ Das kann man immer ganz gut vergleichen. Ja, das ist das Verständnis, was ich habe“ (IN-GYM-9).

Ferner ziehen verschiedene Lehrpersonen im Bereich des interkulturellen Lernens eine Verbindung zur Identitätsentwicklung. Ein Bewusstsein für die Verknüpfung von interkulturellem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung scheint folglich bei einigen Lehrpersonen vorhanden zu sein:

„Interkulturelles Lernen steigert durch den Vergleich **das Bewusstsein der eigenen kulturellen Identität**“ (FB-GYM-1).

„Die eigene Identität auf Grundlage der **Auseinandersetzung** mit dem ‚Anderen‘ weiterzuentwickeln“ (FB-GYM-32).

„**Das Bewusstsein der eigenen kulturellen Identität gehört dazu**“ (FB-GYM-14).

Dass interkulturelles Lernen eng mit der Identitätsarbeit verknüpft ist und welche Schwierigkeiten sich daraus ergeben, wurde in Kapitel 2.2 ausführlich dargelegt. Byram (1997) selbst stellt im Rahmen der Darstellung der Teildimensionen keine explizite Verbindung zur Identitätsarbeit her.

Die Aussagen der Lehrpersonen, in denen diese Dimension als Teil interkulturellen Lernens zum Tragen kommt, sind insgesamt lediglich in geringer Zahl vertreten und umfassen nur in Ansätzen die von Byram (1997) erarbeiteten Ausdifferenzierungen. Im Kernlehrplan (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008) sind hinsichtlich dieser Teildimension keinerlei Angaben unter dem Bereich der interkulturellen Kompetenz zu finden.

## *Zusammenfassung und Ausblick*

Mit Blick auf das Begriffsverständnis, welches den Französischunterricht der befragten Französischlehrkräfte (n=48) bestimmt, bleibt festzuhalten, dass von allen Lehrern Aussagen getroffen wurden, die der Teildimension *savoirs* zu zuordnen sind. Die kognitive Ebene, die auch im Kernlehrplan mit einem deutlichen Schwerpunkt thematisiert wird, ist, gemessen an den dargestellten Untersuchungsergebnissen im Bewusstsein der Lehrpersonen verankert. Alle Lehrpersonen treffen hierzu Aussagen, die sich jedoch im Grad ihrer Differenziertheit unterscheiden. Die Ebene *savoir être* wird an nächster Stelle, aber mit deutlichem Abstand erwähnt. Die Ausführungen sind dazu deutlich weniger umfangreich, obwohl sich diese Dimension – die affektive Ebene – auch im Kernlehrplan wiederfindet. Die Ausführungen der Lehrpersonen zu den weiteren Teildimensionen, die Byram (1997) ausdifferenziert, fügen sich in das Bild eines überwiegend verkürzten Begriffsverständnisses. Die Teildimensionen *savoir comprendre* und *savoir apprendre/faire* – die konative Ebene – erfahren nur wenig Berücksichtigung in den Lehreraussagen. Wird eine Aussage zu diesen Dimensionen getroffen, so erfolgt dies hauptsächlich unter Bezugnahme einzelner Aspekte sowie ohne eine differenzierte Ausführung, wie Byram (1997, 57 ff.; vgl. Darstellungen 8 bis 12) sie vorsieht. Ebenso ist die Teildimension *savoir s'engager* nur selten als konstitutives Merkmal interkulturellen Lernens von den befragten Lehrkräften geäußert worden.

Ausgehend von diesem vorrangig eindimensionalen Begriffsverständnis interkulturellen Lernens stellt sich die Frage nach der Gestaltung eines interkulturellen Französischunterrichts. Diese Thematik soll Gegenstand der nachfolgenden Kapitel sein, in denen interkulturelle Lernprozesse aus der Schulpraxis der befragten Lehrpersonen dargestellt und analysiert werden.

### **8.1.2 Zum Verhältnis von interkulturellem Lernen und den anderen Grundfertigkeiten im Französischunterricht**

Die Inhaltsanalyse der Lehreraussagen weist darauf hin, dass es eine deutliche Diskrepanz zwischen den bildungstheoretischen und -politischen Ansprüchen und der Realisierung der interkulturellen Idee in der schulischen Praxis gibt. Der

Lehrplan fordert die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz, der kommunikativen Kompetenz und der methodischen Kompetenz auf gleicher Ebene. Der Französischunterricht zielt darauf ab, „systematisch interkulturelle Kompetenzen“ und „kommunikative Kompetenzen“ wie „Hörverstehen/Hörsehverstehen“, „Sprechen“, „Leseverstehen“, „Schreiben“ und „Sprachmittlung“ sowie „methodische Kompetenzen“ auszubilden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11 f.; vgl. Kapitel 4.3). Auch in den Bildungsstandards steht die Entwicklung interkultureller Kompetenz gleichwertig neben der Ausbildung kommunikativer und methodischer Kompetenzen (KMK 2003, S. 8). Daraus ergibt sich die Frage, wie in der täglichen Unterrichtspraxis mit diesen Vorgaben umgegangen wird.

Hinsichtlich der Fragestellung, welche Rolle interkulturelle Lernprozesse in ihrem Unterricht spielen, können die Antworten der Lehrpersonen in drei Richtungen ausgewertet werden. Zum einen berichten Unterrichtende von einem ausgeprägten Interesse an interkulturellen Lernprozessen und ihrer Auffassung vom interkulturellen Lernen als integralen Bestandteil ihres Unterrichts. Ihrer Meinung nach können sie die angesprochenen Lernprozesse erfolgreich und regelmäßig in ihrem Unterricht herbeiführen und umsetzen, so wie es letztendlich durch den Kernlehrplan (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008) und den Bildungsstandards (KMK 2003) intendiert ist. Zum anderen – und dabei handelt es sich um den Großteil der befragten Lehrpersonen – schreiben diese in der Theorie interkulturellen Lernprozessen ebenso einen hohen Stellenwert zu und stellen sie gleichwertig neben die anderen Grundfertigkeiten des Französischunterrichts (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11 f.; vgl. Kapitel 4.3). Jedoch berichten die betreffenden Lehrpersonen von Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung, so dass interkulturelle Lernprozesse infolgedessen im Unterricht wenig Berücksichtigung finden. Einem weiteren Teil der Aussagen ist zu entnehmen, dass interkulturelle Lernprozesse von vornherein nur einen niedrigen Stellenwert einnehmen. Dies betrifft sowohl die Theorie als auch die Praxis. Eine weitere Unterscheidung ergibt sich aus der Analyse der Lehreraussagen hinsichtlich des Stellenwertes in der Sekundarstufe I und II, auf welchen abschließend eingegangen wird.

## *Hoher Stellenwert interkultureller Lernprozesse im Unterricht und eine erfolgreiche Umsetzung*

Einige Lehrpersonen treffen Aussagen, denen zu entnehmen ist, dass sie einen deutlichen Mehrwert in der Behandlung interkultureller Themen für den Französischunterricht sehen. Weiterhin schreiben sie interkulturellen Lernprozessen aus verschiedenen Gründen – welche weiter unten dargelegt werden – einen zentralen Stellenwert zu, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

„**Einen absolut zentralen [Stellenwert]**, da sie [die interkulturellen Lernprozesse] ständig präsent sind. Sie bilden den **Mittelpunkt** der Arbeit, auch der Arbeit an der Sprache, in der sich die Kultur widerspiegelt“ (FB-GYM-1).

„Interkulturelle Lernprozesse sind **enorm wichtig** in meinem Unterricht, weil viele Verhaltensweisen nur so verstanden werden können, auch außerhalb des ‚Interkulturellen‘“ (FB-GE-44).

„Diese [die interkulturelle Lernprozesse] haben einen **sehr hohen Stellenwert** in meinem Unterricht durch authentisches Material, audio-visuelle Medien, Thematisierung von Besonderheiten“ (FB-GYM-25).

„**Einen hohen [Stellenwert]**, zumal die Unterschiede in Sprache und Ausdrucksweisen schon oft Unterschiede in den Denkstrukturen aufzeigen“ (FB-GYM-26).

„**Große Bedeutung:** Die Schüler müssen lernen, dass es andere Weltansichten als die ihre gibt und dass die anderen Ansichten nicht schlechter oder besser sind, sondern nur anders“ (FB-GYM-11).

„**Absoluter Stellenwert**, denn alleine die ‚Neue Sprache‘ impliziert ‚zwischen Kulturen‘, Sprache als Kultur soll erkannt werden“ (FB-GE-7).

Einige dieser Lehrpersonen geben Gründe für die zentrale Rolle interkultureller Lernprozesse in ihrem Unterrichtsalltag an. Aus ihrer Sicht wird mit interkulturellen Lernprozessen hauptsächlich ein motivationaler Faktor verbunden. Außerdem wird von den Lehrpersonen der Zusammenhang zur Identitätsbildung hergestellt und deshalb als wichtig erachtet. So ist es ihrer Ansicht nach eine zentrale Aufgabe des Unterrichts, zur Reflexion über andere Weltansichten anzuregen. In diesem Sinne können interkulturelle Lernprozesse zu einer kritikfähigen Persönlichkeit beitragen, wie die folgenden Äußerungen verdeutlichen:

„Für mich ist das Kennenlernen anderer Sichtweisen und die Kontrastierung mit den eigenen Einstellungen ausgesprochen wichtig für **die Entwicklung einer kritikfähigen Persönlichkeit**, deshalb leisten interkulturelle Lernprozesse einen grundlegenden Beitrag zum Unterricht“ (FB-GYM-6).

„Dass man das so ein bisschen relativiert. Ich glaube, da kann man auch einfach [...]. Dann lasse ich auch oft die Fremdsprache außen vor, sondern dass man sich erst einmal so ein bisschen mit dem Perspektivwechsel beschäftigt oder dass man [...] seine eigene Position relativiert und ich glaube, da kann man die Schüler persönlich erreichen. Und ich glaube, das sind auch die Dinge, die in der **Identitätsbildung** noch wichtig sind. Man vergleicht sich ja immer und [...] und dieser Aspekt der anderen Nation oder anderen Kultur ist [...] bei der eigenen **Persönlichkeitsentwicklung** einfach wichtig und deswegen geht dieser große hohe Motivationsaspekt da mit hinein“ (IN-GYM-1).

Der motivationale Zugewinn der Thematisierung interkultureller Themen im Unterricht wird auch von anderen Lehrkräften positiv hervorgehoben:

„Der Stellenwert ist hoch und dürfte noch höher sein. Ich bemühe mich, den Bezug lebendig zu halten, da dies **auch motivationale Bedeutung hat, die auch das reine Sprachenlernen positiv beeinflusst**“ (FB-GYM-26).

„Ich glaube, diese interkulturelle Kompetenz, die schwebt immer nebenher und die versucht man einzubringen und das ist ja auch umso interessanter. **Ich glaube, mit diesem Aspekt kann man Schüler eher für sich gewinnen**, anstatt jetzt noch einmal Grammatik zu üben“ (IN-GYM-1).

„Sehr wichtig, da SchülerInnen gerade hier **Interesse** zeigen. Zum Beispiel: ‚wie telefoniert man auf Französisch? Was sind kulturspezifische Floskeln der Gesprächsanbahnung und-aufrechterhaltung, etc.?’“ (FB-GE-7).

„Interkulturelles Lernen fördert die Verknüpfung des Spracherwerbs mit konkreten Inhalten, d.h. die Menschen, mit denen man in Kontakt kommen kann werden greifbarer und es **erhöht die Motivation auch ganz allgemein für die Beschäftigung mit der Sprache**; Interkulturelles Lernen trägt zum Verständnis der eigenen Kultur bei“ (FB-GYM-11).

Auch Caspari (2010, S. 14 f.) betont die Förderung der Motivation seitens der Schüler als wichtigen Punkt und stellt diese als Ziel des Französischunterrichts heraus. Gerade weil das Fach Französisch sich einer recht hohen Abwahlquote gegenüber sieht (KMK 2000; vgl. Kapitel 4.2 und 4.3), erscheint der von Caspari (2010) angeführte Mehrwert umso zentraler. Um der angesprochenen Quote entgegenzuwirken, halten sowohl Caspari (2010) als auch Nieweler (2006) eine stärkere Akzentuierung auf interkulturelle Themen für notwendig.

Als weitere Gründe dafür, warum interkulturelle Themen gleichwertig neben anderen Themen im Unterricht betrachtet werden sollten, werden von den Lehrern die Globalisierung und Migrationsbewegungen genannt. Das Einbetten eines Schüleraustausches in eine Vorbereitungs- und eine Nachbereitungsphase, damit dieser erfolgreich durchgeführt werden kann, stellt ebenso eine Möglichkeit der Anwendung dar, die von den Lehrpersonen als Begründung für den Einsatz von interkulturellen Themen angeführt wird.

Diejenigen Lehrpersonen, die interkulturelles Lernen als sehr wichtig erachten, können dieses nach eigenen Angaben teilweise auch erfolgreich in das Unterrichtsgeschehen einbinden. Diese Lehrpersonen führen an, dass sich interkulturelles Lernen durch ihre Arbeit hindurchzieht und als Leitidee dieser zugrunde liegt. Zum einen schwingt diese Thematik in jeder Unterrichtsstunde mit und wird in entsprechenden Situationen aufgegriffen, wie den folgenden Aussagen zu entnehmen ist:

„Ich lasse **immer wieder kleine ‚Anekdoten‘** bzgl. der französischen Lebensweise, insbesondere der Unterschiede zu der deutschen in den Unterricht mit einfließen“ (FB-GE-48).

„Es [interkulturelles Lernen] ist sozusagen **schmückendes Beiwerk** und findet Eingang, wo immer es sich aus der Aktualität (historische Daten / Feiertage) oder den Lehrbuchtexten ergibt“ (FB-GYM-22).

„Interkulturelle Lernprozesse werden bei mir in fast **jeder Stunde thematisiert**“ (FB-GE-44).

„Und das **läuft im regulären Unterricht**, weil das doch zum Französischlernen dazu gehört. Ein Problem, das zu integrieren, sehe ich nicht“ (IN-GYM-3).

„Ja, mit der Mündlichkeit hätte ich das jetzt auch in Zusammenhang gebracht. Jetzt gerade, weil das Mündliche heutzutage auch eine übergeordnete Rolle spielt, **kommt dem interkulturellen Lernen eben auch eine größere Rolle zu**. Ich würde das interkulturelle Lernen nicht ganz nach oben stellen, aber jetzt auch schon [...] **ich finde, man kann es nicht trennen, es gehört dazu**“ (GYM-11).

„Es ist immer im Hinterkopf und zieht sich als **roter Faden** durch meinen Unterricht“ (FB-GYM-25).

Zum anderen werden interkulturelle Lernprozesse grundsätzlich in die Unterrichtsplanung einbezogen:



„Es ist meistens so [...] es ist dann eindeutig, zumindest als **Teilziel** interkulturelle Lernprozesse mit aufzunehmen. Bei manchen Stunden ist es eher schwierig. Es läuft dann meistens eher unter dem Wissen, Orientierungswissen und dem Sachwissen aus dem Land [...]. **Ich würde behaupten, dass diese Komponente, wenn ich einen Entwurf schreibe, immer dabei ist. Sie sollte auf jeden Fall dabei sein [...].** Ob jetzt bei der Bearbeitung eines Lieds oder eines Texts. Im Grunde ist es ja so, wir sind angehalten, immer mit authentischem Material zu arbeiten, das diese Komponente immer dabei ist, es sei denn, man hat den Schwerpunkt auf einer Grammatikarbeit – aber selbst dort kann man sich einen Kontext konstruieren, so dass diese Komponente auch dort eine Rolle spielt“ (IN-GYM-11).

Es zeigt sich, dass einige Lehrpersonen interkulturelle Lernprozesse in ihren Unterricht integrieren und diese von der Planung bis zur Durchführung als wichtigen Bestandteil ihrer Unterrichtspraxis wahrnehmen. Eine Lehrperson stellt sogar heraus, dass dieses Verständnis ebenfalls bei anderen Kollegen vorhanden sei:

**„Ich glaube, kein Fremdsprachlehrer würde negieren, dass es eine Grundlage von Fremdsprachenunterricht ist, dieses interkulturelle Bewusstsein. Ich glaube, dass wird jedem klar sein, dass das das Ziel von Fremdsprachenunterricht ist“** (IN-GYM-9).

Diese Annahme der Lehrperson entspricht jedoch nicht der Realität, wie das Themenfeld *Niedriger Stellenwert interkultureller Lernprozesse im Unterricht* weiter unten aufzeigt.

#### *Hoher Stellenwert interkultureller Lernprozesse und Einschränkungen in der Umsetzung*

Die Mehrheit der Lehrpersonen erachtet interkulturelle Lernprozesse als wichtig und stellen diese in der Theorie neben die anderen Grundfertigkeiten, wie es der Kernlehrplan festlegt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11 f.; vgl. Kapitel 4.3). Die Lehrpersonen berichten jedoch, dass sie interkulturelles Lernen nur mit Einschränkungen tatsächlich in die Unterrichtspraxis einbringen können. Aufgrund von Zeitmangel und der Ausbildung der anderen Grundfertigkeiten wird interkulturelles Lernen in ihrem Unterricht notgedrungen zurückgestellt und erfährt nicht die notwendige Berücksichtigung. Von verschiedenen Lehrpersonen wird das Missverhältnis von einem in der Theorie hohen Stellenwert und der Schwierigkeit, diese Lernprozesse im Unterricht umzusetzen, wie folgt in Worte gefasst:

„Ich finde **die interkulturelle Kompetenz im Unterricht sehr wichtig**, weil sie im Zuge der Globalisierung eine große Bedeutung gewonnen hat. Das beginnt bei Austauschprogrammen und E-Mail-Kontakten in der Schulzeit und spielt später im Berufsleben zunehmend eine Rolle. Daher ist sie neben den sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen sehr wichtig, **obwohl es nicht immer möglich ist, sie einzusetzen**“ (FB-GYM-33).

„Der Stellenwert müsste höher sein! Solche Prozesse werden eher ‚nebenbei‘ unterrichtet. **Sie stehen im Unterricht nur selten an erster Stelle**“ (FB-GYM-37).

„**Interkulturelle Lernprozesse müssen einen hohen Stellenwert besitzen**, damit Sprache nicht zu einem Selbstzweck wird bzw. auf Zeichen reduziert wird. Da die sichere Beherrschung der Sprache jedoch Voraussetzung für gelungene interkulturelle Lernprozesse darstellt, ist es im Unterrichtsaltag leider gelegentlich so, dass **das Interkulturelle nicht so ausführlich thematisiert wird wie es wünschenswert wäre und die kommunikativen Fertigkeiten Vorrang haben**“ (FB-GYM-29).

Das Interkulturelle erfährt damit in der Unterrichtspraxis ein Schattendasein neben den anderen Kompetenzen, die als wichtiger erachtet werden und als Kernkompetenzen von einer Lehrperson deklariert werden:

„**Ich habe im Hinterkopf, dass es mir wichtig ist, aber natürlich [...]** dass es ein Teil des Fremdsprachenunterrichtes ist. Das ist mir sehr, sehr bewusst und ich glaube, ich habe für mich auch ein Arbeitsverständnis von interkulturellen Kompetenzen, was ich zugrunde lege. **Dennoch ist natürlich meine Unterrichtsplanung geprägt von den Kernkompetenzen wie Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören** und nicht von [...] ich würde jetzt nicht rangehen und sagen: ‚Jetzt machen wir mal eine tolle Stunde zu interkulturellem Lernen.‘ Das mache ich nicht“ (IN-GYM-10).

Als Grund dafür, dass interkulturelles Lernen nicht oder nur kaum Berücksichtigung findet, geben die befragten Lehrpersonen in erster Linie den Faktor Zeit an. Sie räumen damit letztendlich im Unterrichtsgeschehen der Ausbildung der anderen Grundfertigkeiten deutlich mehr Zeit ein als interkulturellen Lernprozessen:

„Ich finde interkulturelles Lernen sehr wichtig, merke jedoch, dass es **im Unterricht häufig zu kurz kommt**. Nicht selten sind laut Curriculum andere Fachinhalte v. a. in der Sek. I höher angesiedelt (Bspw. Grammatik)“ (FB-GYM-17).

„Aus meiner persönlichen Sicht ist der Stellenwert hoch, die Sprache muss ‚mit Leben gefüllt‘ werden – leider **fällt aus Zeitgründen besonders das immer wieder hinten runter**‘, man schafft das Lehrbuch sowieso nicht in einem Schuljahr!“ (FB-GYM-19).

**„Ja, zumindest [...] der Augenmerk ist halt ganz stark auf diesen [...] wir müssen halt bis dann und dann für die Klassenarbeit die und die Vokabeln können, und die Grammatik müsst ihr halt beherrschen. Also, es ist halt [...] also mir persönlich geht es zumindest so [...] und das interkulturelle Lernen, also das gezielte Abfragen interkultureller Kenntnisse, das hat da nicht so die Priorität [...] das wird zwar eingebettet und es ist auch wichtig. Das sind halt die Themen wie, ich nenn mal das Beispiel das Frühstück in Frankreich und in Deutschland und anhand dieses Vergleichs lernt mal halt das Vokabular Lebensmittel oder Speisen [...]. Ja, und dann die Zeit zu haben, darüber hinaus vielleicht noch mal tatsächlich Speisekarten zu studieren. Authentisches Material [...]. Ein Videomitschnitt von einer Situation im französischen Restaurant. Um das dann interkulturell noch mehr zu vertiefen, fehlt, so nach meinem Empfinden, häufig die Zeit. Und dann hat man die Priorität, die Vokabeln abzufragen, die Grammatik zu wiederholen und die Klassenarbeit zu schreiben“ (IN-GYM-6).**

Diese angeführten Ausschnitte zeigen, dass sich die Lehrpersonen der Herausforderung gegenüber sehen, interkulturelle Lernprozesse in ihrem Unterricht zu initiieren. Die Lehrpersonen fühlen sich durch die Vorgaben unter Druck gesetzt, die nur schwer in einem Schuljahr zu bewältigen sind. Den Fertigkeiten, die nicht abgeprüft werden, kommt ein geringerer Stellenwert zu – damit auch dem interkulturellen Lernen.

#### *Niedriger Stellenwert interkultureller Lernprozesse im Unterricht*

Einige Lehrpersonen berichten davon, dass interkulturelle Lernprozesse für sie kaum eine Rolle spielen. Die Annahme einer Lehrperson, welche hier noch einmal exemplarisch aufgegriffen wird, entspricht damit nicht der Realität:

**„Ich glaube kein Fremdsprachlehrer würde negieren, dass es eine Grundlage von Fremdsprachenunterricht ist, dieses interkulturelle Bewusstsein. Ich glaube, dass wird jedem klar sein, dass das das Ziel von Fremdsprachenunterricht ist“ (IN-GYM-9).**

Anders als diese Lehrperson annimmt, gibt es Lehrpersonen, die interkulturellem Lernen von vornherein einen untergeordneten Stellenwert zuschreiben. Damit hat das interkulturelle Lernen keine oder kaum praktische Relevanz. Eine Lehrperson trennt sogar den Erwerb der Fremdsprache vom interkulturellen Lernen, indem sie sagt:

**„Insgesamt kann man Französisch auch lernen, wenn der interkulturelle Abgleich nicht thematisiert wird“ (FB-GYM-46).**

Verschiedene Lehrpersonen äußern sich zudem dahingehend, dass interkulturelles Lernen ganz deutlich hinter den anderen Grundfertigkeiten steht – sowohl in der Theorie wie auch in der Unterrichtspraxis selbst. Als Hauptgrund wird der Zeitmangel genannt, wie den folgenden Aussagen zu entnehmen ist:

**„Eigentlich hat interkulturelles Lernen wenig Bedeutung,** da die Unterrichtszeit nur ausreicht, um wichtige Dinge zu besprechen“ (FB-GYM-16).

„Ich würde schon sagen, in meiner Planung haben die kommunikativen und die methodischen Kompetenzen und die Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, diese Kompetenzen haben Vorrang vor der interkulturellen Kompetenz, zumindest in meinem Kopf bei der Planung, und damit haben **interkulturelle Fertigkeiten auch eine untergeordnete Rolle in meinem Unterricht. Ich habe sowieso kaum Zeit**“ (IN-GYM-1).

Obwohl es nur eine geringe Anzahl an Lehrpersonen ist, die dem interkulturellen Lernen bereits in der Theorie eine untergeordnete Rolle zuschreibt, so ist auch diese geringe Anzahl von Bedeutung für die Durchführung eines interkulturellen Unterrichts. Es ist folglich davon auszugehen, dass die Lernenden in diesem Bereich keine Ausbildung erfahren, wenn diese in der Verantwortung der Lehrperson liegt.

#### *Unterschiedlicher Fokus in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II*

Neben den allgemeinen Aussagen zu der unterschiedlichen Gewichtung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht werden von den Unterrichtenden Aussagen getroffen, die auf einen unterschiedlichen Stellenwert in der Sekundarstufe I und II schließen lassen. Verschiedene Lehrpersonen berichten, dass das interkulturelle Lernen im Verhältnis zu den anderen Grundfertigkeiten in der Sekundarstufe II einen größeren Stellenwert einnimmt. In der Sekundarstufe I liegt der Fokus stärker auf dem Spracherwerb mit der Ausbildung der Fertigkeiten „Hörverstehen/Hör-Sehverstehen“, „Sprechen“, „Leseverstehen“, „Schreiben“ und „Sprachmittlung“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11 f.). Die folgende Aussage verdeutlicht dies:

**„Einblicke können Schüler motivieren, sind aber schwer zu vermitteln. Deshalb und aufgrund des Grammatikpensums haben sie in der Sekundarstufe I bei mir**

**eher einen geringen Stellenwert. In der Sekundarstufe II ist es dann eher möglich, mit Originaldokumenten zu arbeiten und interkulturelle Themen anzusprechen“** (FB-GE-39).

Die Lehrpersonen beschreiben, dass es in der Sekundarstufe II eher gelingt, sich Freiräume zu schaffen, da der Erwerb der Sprache nicht mehr so sehr im Fokus steht und etwa das Arbeiten mit Originaldokumenten einfacher möglich ist. Verschiedene Lehrpersonen beschreiben ferner, dass auch die Vorgaben interkulturelle Themen eher in der Sekundarstufe II im Unterricht vorsehen:

„Durch **die Themen des Zentralabiturs** in der Sekundarstufe II haben interkulturelle Lernprozesse einen deutlich höheren Stellenwert als früher“ (FB-GYM-12).

„**Ja, und in der Oberstufe da ist natürlich diese Basisarbeit, sage ich mal, nicht mehr so intensiv und wird auch stärker in die Verantwortung der Schüler gegeben, so dass man in der Vorbereitung das Augenmerk stärker auf die interkulturellen Themen [...]. Wobei die interkulturellen Themen auch viel stärker durch die Themen in der Oberstufe vorgegeben sind.** Nehmen wir als Beispiel die Q1, also jetzt im Oberstufenjahrgang: ‚Banlieue‘. Das ist schon [...] das gibt es schon in Deutschland auch, aber es ist schon ein spezielles Phänomen in Frankreich durch die Kolonialgeschichte der Franzosen, [...] alleine schon durch dieses Thema. Oder es wird vorgegeben ‚Provence‘ als eigenständiges Thema oder ‚Paris‘ [...]. Da ist interkulturelles Lernen natürlich ganz anders verankert. Als Beispiel gibt es hier im Lehrbuch [...], wir arbeiten mit ‚À plus‘ im Augenblick, da gibt es für die Jahrgangsstufe 9 das letzte Kapitel ‚Quebec‘ und im Zweifelsfall, **wenn es hart auf hart käme, und ich mit meinem Stoff nicht durch komme, würde ich es kippen.** Würde dann ‚Québec‘ nicht [...] würde dann von der Priorität her sagen: ‚Nee, wir müssen jetzt erst noch üben, dass die ein Buch vorstellen können“ (IN-GYM-6).

Zudem sehen verschiedene Lehrpersonen die Ausbildung unterschiedlicher Teildimensionen in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen und sprechen damit im Ansatz den entwicklungspsychologischen Aspekt interkulturellen Lernens an:

„**Also in der Sekundarstufe I**, also in der 6. [Klasse 6] beschränkt sich das dann auf: ‚Guck mal, so machen die das‘. **Das ist dann sehr erklärend.** Wir haben immer so fünf Minuten ein bisschen *civilisation* im Unterricht, wo ich dann zum aktuellen Lehrbuchtext was erzähle. Auf Deutsch natürlich. Dann gebe ich denen auch manchmal ein Bild oder was sie dann in ihre Mappe einheften. Das ist natürlich ziemlich: ‚Guck mal, so ist da!‘ Ohne, dass wir da jetzt die Innenperspektive einnehmen oder [...] hinterfragen. **Dieses Hinterfragen, das, würde ich sagen, kommt dann auch erst später“** (IN-GYM-9).

„**In den niedrigeren Jahrgangsstufen** sind die Lehrwerke auch so aufgebaut, dass die SuS [Schüler und Schülerinnen] **kulturelle Unterschiede – zum Beispiel in der Schule – kennenlernen. In höheren Klassen reflektiert man dann eher Unterschiede in den Mentalitäten“** (FB-GYM- 22).

Es bleibt festzuhalten, dass der Großteil der Befragten dem interkulturellen Lernen einen hohen Stellenwert zuschreibt, in der Praxis jedoch eben jene Lernprozesse nur eine untergeordnete Rolle spielen. Ein geringer Anteil der Lehrpersonen erachtet interkulturelle Lernprozesse auch in der Theorie als wichtig und kann diese ausreichend sowie erfolgreich in der Unterrichtspraxis umsetzen. Diese Lehrpersonen stehen denjenigen gegenüber, die bereits in der Theorie dem interkulturellen Lernen kaum Beachtung schenken und in der Folge diesem auch keine Relevanz für die pädagogische Praxis einräumen.

### **8.1.3 Zu Möglichkeiten der Förderung interkulturellen Lernens im Französischunterricht**

#### *Eingesetzte Methoden und Prinzipien im interkulturellen Französischunterricht*

In Anbetracht der Tatsache, dass das Fach Französisch eine hohe Abwahlquote zu verzeichnen hat (KMK 2000 i. d. F. vom 06.06.2013; vgl. Kapitel 4.2), spricht sich Caspari (2010) dafür aus, Maßnahmen zu ergreifen, welche die Motivation der Schüler erhöhen können. Eine Möglichkeit sieht die Autorin in innovativen und offenen Unterrichtsmethoden, die auch einem „modernen“ Französischunterricht entsprechen (ebd., S. 17f.). Zu diesen Prinzipien gehören die *Lerner-*, die *Prozess-*, die *Handlungs-* und die *Aufgabenorientierung* sowie die *Ganzheitlichkeit* (Caspari 2008). Bemerkenswert erscheint, dass sich diese Prinzipien zum Teil überlappen und sich nicht immer strikt trennen lassen, so dass sich auch die nachfolgenden Ausführungen der Lehrkräfte teilweise zu mehreren Prinzipien zuordnen lassen.

Von den Befragten werden vielfältige Angaben gemacht, die der Förderung und Realisierung der interkulturellen Dimension dienen sollen. Zentral bleibt in den Aussagen der Befragten die Umsetzung einer (realen) Begegnung, um die interkulturelle Dimension zu fördern. Begegnungsprojekte (vgl. Kapitel 4.6) tragen letztendlich allen genannten Prinzipien Rechnung und weisen zudem einen „hohen Praxisbezug“ (FB-GYM-8) auf. Begegnungsprojekte werden als die Methode zur Förderung der Schülermotivation angesehen (Leupold 2010, S. 458). Ebenso berichten die befragten Lehrkräfte, dass eine reale Begegnung, hier am Beispiel des Schüleraustausches, häufig nachhaltig zur Förderung der Motivation beiträgt:

**„Das Beste ist, alle Schüler auf einen Austausch zu schicken.** Das weckt ihr Interesse an Frankreich und sie verlieren die Scheu vor Quellen, in denen sie nicht jedes Wort kennen“ (FB-GYM-18).

Untersuchungen zeigen auf, dass sich die Bedeutung der Begegnung mit französischen Schulklassen immer wieder merklich auf die Schülermotivation auswirkt (Kraus 2007, S. 4). Dabei geht der Erfahrungswert eines Schüleraustausches deutlich über die Zielbeschreibungen des *GeR* (Europarat 2001), der Bildungsstandards (KMK 2003) oder des Kernlehrplans (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2008) hinaus. Daran zeigt sich, dass die Reduktion auf die Kompetenzbeschreibungen in den genannten Dokumenten nicht ausreicht (vgl. Kapitel 4.4). Ferner geht der Französischunterricht damit über die reine Kompetenzorientierung hinaus (Leupold 2010, S. 202 f.), insbesondere die interkulturelle Dimension betreffend.

Jedoch berichten die befragten Lehrpersonen mehrheitlich von Herausforderungen in der Umsetzung eines Schüleraustausches. Nach ihren Angaben gestaltet sich einerseits das Finden einer passenden Austauschschule schwierig, da „die Schüler hier [in Deutschland] und dort [in Frankreich] im gleichen Alter nicht auf dem gleichen Sprachniveau sind“ (FB-GE-5). Andererseits stellen „organisatorische und finanzielle Schwierigkeiten einen Hinderungsgrund“ dar, um aktiv einen Austausch anzugehen (FB-GYM-17). Daher bleibt es nach Aussage einer Lehrkraft eher „alles auf Einzelaktionen beschränkt, denn selbst das Etablieren von Brieffreundschaften ist schwierig“ (FB-GYM-10).

Das Prinzip der *Lernerorientierung* lässt sich in folgenden Vorschlägen zur Umsetzung der interkulturellen Idee im Unterricht der Lehrpersonen wiederfinden:

„Die persönliche Erfahrungswelt der Lernenden mit in das Unterrichtsgeschehen einbringen, wie etwa Urlaubserfahrungen der Schüler“ (FB-GYM-6).

Der Einbezug der eigenen (kulturellen) Erfahrungen in das Unterrichtsgeschehen, stellt nach Sercu (2002) einen unmittelbaren Bezug zum Lernenden her und bietet ferner die Möglichkeit der Reflexion an, welche wiederum zentral in der *Prozessorientierung* ist. Eine Lehrkraft beschreibt, dass sie stets „bewusste Impulse zur Reflexion, auch der eigenen Angewohnheiten“ setzt (FB-GYM-30), um interkulturelle Lernprozesse zu fördern. Die Reflexion und Auseinandersetzung mit

eigenen (kulturellen) Erfahrungen und Perspektiven sieht auch Byram (1997, S. 57 ff.) als bedeutende Voraussetzung für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz an und ordnet die genannten Aspekte der Teildimension *savoir s'engager* zu. Die Ausrichtung an den Bedürfnissen der Lernenden zu Gestaltung interkultureller Lernsituationen kann auch in Form von Projektarbeiten entsprochen werden, in denen die Schüler individuelle Freiräume zur Schwerpunktsetzung erhalten. Dieser Mehrwert wird auch von den Lehrpersonen aufgegriffen, wie aus dem folgenden Ankerbeispiel hervorgeht:

**„Durch Projektarbeit**, bei der man Schüler anleitet, aber relativ eigenständig bestimmte Bereiche (Küche, Schule, politisches System, Geschichte etc.) auch computergestützt erarbeiten und vorstellen lässt, **ist interkulturelles Lernen meiner Meinung nach am besten erfahrbar**“ (FB-GYM-27).

Weitere Anregungen zur praktischen Umsetzung ergeben sich schwerpunktmäßig aus dem Prinzip der *Handlungsorientierung*. Hierzu zählen selbstredend Begegnungsprojekte, welche die Aktivierung der Lernenden fokussieren, wie auch Nieweler (2006, 240 ff.) ausführt. Projektarbeit in jeglichem Sinne zielt ebenso darauf ab, die Schüler aktiv handelnd in den Spracherwerbsprozess einzubinden. In einer empirischen Studie von Grundmann (1999, S. 7) konnten hinsichtlich des Einsatzes von Projektunterricht Unterschiede in den Schulformen nachgewiesen werden. Demnach setzen Lehrpersonen am Gymnasium die Unterrichtsform Projektunterricht deutlich weniger ein (weniger als 10 %) als etwa an der Gesamtschule (über 50 %). In der vorliegenden Studie konnten keine schulformspezifischen Unterschiede herausgestellt werden. Des Weiteren lassen sich in den Aussagen der Lehrpersonen folgende Punkte zusammenfassend festhalten, mit denen interkulturelle Lernprozesse gefördert werden:

- Begegnungen: Austausch, Tagesexkursionen, Drittort-Projekte
- Kontakte zu Franzosen im Unterricht (Fremdsprachenassistenten/innen)
- E-Mail oder Chatkommunikation, Skype mit Austauschpartnern
- Kochen und das Erproben von Rezepten, beispielsweise im Rahmen eines deutsch-französischen Tages
- Praktische Umsetzung, wie etwa kochen, singen, basteln etc.
- Rollenspiele insbesondere vor einem Austausch



- Szenisches Spiel und den Einbau kultureller Elemente
- Kinobesuche (cinéfête)
- Internationale Projekte
- Wettbewerbe, wie zum Beispiel zum deutsch-französischen Tag
- Aktivierung der Schüler zu selbstständiger Projektarbeit im Rahmen einer Projektwoche

Viele dieser Ideen zielen ebenfalls auf das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* ab. Caspari spricht in diesem Kontext von der Verbindung von „kognitive[n], affektive[n] und körperlich-motorische[n] Zugänge[n] zum Lernen“ (Caspari 2008, S. 27), die mit der Aktivierung des Schülers und dem authentischen Sprachgebrauch einhergehen. In der Aussage einer Lehrperson lässt sich dieses Prinzip explizit wiederfinden, da sich die Lehrperson für die Förderung interkultureller Lernprozesse für einen Frühbeginn des Spracherwerbs ausspricht, der zu Beginn alle Sinne des Lernenden einbeziehen sollte:

„Durch einen Frühbeginn beim Erlernen der Sprache und bei der frühen Pflege eines ‚Blicks über die Grenzen‘ in spielerischer und bewegungsfördernder Weise (Lieder-Sprüche-Feste...) wird die Basis für interkulturelle Lernprozesse gelegt“ (FB-GE-33).

Der Fremdsprachenfrühbeginn (in der Regel Englisch, nur gelegentlich Französisch) ist derzeit obligatorisch und beinhaltet einen Zugewinn auch im interkulturellen Lernen. Denn die Hauptziele des Frühbeginns liegen nach Fröhlich-Ward (2007, S. 201) zum einen in der Förderung der Motivation und zum anderen auch in der Entwicklung einer Bereitschaft und der Toleranz für das ‚Andere‘. Die genannten Ziele können durch die Einblicke in fremde Kontexte besonders effektiv realisiert werden, denn „jüngere Kinder haben noch keine Vorurteile“ (ebd., S. 199).

Es bleibt festzuhalten, dass den befragten Lehrpersonen eine Vielfalt an methodischem Werkzeug bekannt ist und sie dieses auch benennen und ausführen können. Jedoch merken fast alle Befragten an, dass sie den Ansprüchen eines innovativen und offenen Französischunterrichts nicht durchgängig gerecht werden können, wie es etwa Caspari (2010, S. 14 f.) einfordert.

## *Eingesetzte Lehr- und Lernmaterialien im interkulturellen Französischunterricht*

Um interkulturelle Lernprozesse im Unterricht zu fördern, wird von den Lehrpersonen in erster Linie *authentisches Material* angebracht. Dazu wird von den befragten Lehrpersonen eine Vielfalt an Möglichkeiten angegeben:

- Klassische Literatur
- Chansons
- Zeitungsartikel
- Werbung
- Audio-visuelle Medien: wie Filme, Radionachrichten, Ausschnitte aus ARTE (Karambolage)
- Musik

Viele dieser Lehrpersonen geben an, dass sie bei der Bearbeitung des Lehr- und Lernmaterials häufig aus eigenen (kulturellen) Erfahrungen schöpfen und diese als praktische Beispiele einfließen lassen. So würden interkulturelle Lernprozesse ganz automatisch in das Unterrichtsgeschehen integriert – auch in der „Grammatik- und Wortschatzarbeit“ (FB-GYM-22). Exemplarisch lässt sich hierfür die folgende Aussage einer Lehrperson anführen:

„Ich führe immer wieder ‚Anekdoten‘ der anderen Lebensweise mit an – **sei es bei der Wortschatzarbeit oder bei Satzstrukturen – überall, wo es sich halt vom Kontext her ergibt**“ (FB-GYM-43).

Diese Lehrpersonen können sich, ihrer Aussage nach, zum Teil von der reinen Lehrwerkarbeit lösen, sehen den Einsatz eher kritisch und richten einen differenzierteren Blick auf das Lehrwerk. Auch der Aussage der folgenden Lehrperson ist zu entnehmen, dass sie die Eignung der Inhalte in Französischlehrwerken im Hinblick auf interkulturelles Lernen in Frage stellt:

„Dabei habe ich zum Beispiel gerade aktuell in der 8. [Klasse] festgestellt: Im Lehrbuch ist gerade so eine Lektion, da wird eine französische Musikgruppe genannt, die mir selber nichts sagte, da haben wir ein bisschen geforscht und da habe ich meine Kinder aufgefordert: ‚Hier fragt doch eure französischen Austausch Kinder per Mail, ob die die Gruppe kennen‘. Und im Buch wird die Gruppe [...] so getan, als wäre das die ‚hype‘ Gruppe in Frankreich und als würden alle Jugendlichen die kennen, und die Jugendlichen, die wir dann direkt gefragt haben [sagten]: ‚Ja, schon mal gehört, aber joa‘. **Und da ist das Bild, was im Buch vermittelt wird, ein anderes, als was sie**

**selbstständig sich erfragt haben. Der Unterschied zwischen Lehrbuch und ja, der tatsächlichen Welt ist denen dann klar geworden“ (IN-GE-5).**

So wird von Thürmann (2010) auf die Notwendigkeit hingewiesen, Lehr- und Lernmaterialien im Hinblick auf ihren tatsächlichen Nutzen bei der Förderung interkultureller Lernprozesse kritisch zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang wird vor allem das Lehrbuch immer wieder kritisch betrachtet.<sup>63</sup> Bezeichnenderweise ist in einigen Lehreraussagen jedoch eine starke Fokussierung gerade auf die Vorgaben des Lehrwerks festzustellen. Auch in der Fachliteratur ist diese Tatsache

bereits bekannt. Denn, so stellt Fäcke heraus: „die überwiegende Mehrheit aller Lehrkräfte setzt das Lehrwerk als zentrales Leitmedium des Unterrichts ein“ (2010, S. 211). Diese Lehrpersonen greifen die interkulturelle Dimension auf, wann immer „sie Raum finden, wo es sich vom Lehrbuch her anbietet“ (FB-GYM-14). Zum Teil fordern die Lehrkräfte einen stärkeren Einbezug der Dimensionen in Lehrwerke, um diese in der Folge häufiger integrieren zu können:

„Ich bräuchte eine stärkere Berücksichtigung kontrastiver Inhalte in den Lehrbüchern, damit ich dann auch mehr Interkulturelles thematisiere (Ansätze vorhanden, aber zu wenig!)“ (FB-GYM-41).

„Ich finde, interkulturelle Lernprozesse sollten in den gängigen Lehrwerken noch häufiger im Vordergrund stehen, denn so kann ich die dann auch besser in den Unterricht einbinden. (FB-GYM-4).

Der geringe Bezug des Lehrwerks zur Realität und der Fokus auf die Ausbildung von Grammatik wurde bereits mehrfach bemängelt (Nieweler 2006, S. 132 ff.). Nach Michel (2006) führen Lehrwerke sogar fiktive Personen ein, welche die Bildung von Stereotypen eher begünstigen und überbetonen. Aus diesem Grund ist es kritisch zu sehen, dass einige der befragten Lehrpersonen sich (fast) ausschließlich auf Lehrbücher beziehen, um interkulturelle Lernprozesse zu initiieren. Jedoch scheint die reine Ausrichtung an der Lehrwerksarbeit gängig zu sein, da Lehrwerke auch als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet werden (Michel 2006, S. 139). So besteht begründeter Anlass zu der Annahme, dass Lehrbücher einen enormen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben und Lernprozesse nachhaltig bestimmen

---

<sup>63</sup> Für eine ausführliche und aktuelle Lehrwerkanalyse mit Blick auf die interkulturelle Dimension für das Fach Englisch vgl. Becker (2012).

können. Darüber hinaus nimmt Fäcke sogar an, dass das Lehrwerk gegenüber den curricularen Vorgaben einen stärkeren Einfluss auf den Unterrichtsalltag ausübt (Fäcke, 2010 S. 210). Die Beschränkung auf Lehrbücher zur Förderung interkultureller Lernprozesse ist unter diesen Gesichtspunkten kritisch zu sehen, denn

„die starre Anlehnung an das Lehrwerk führt dazu, die einzelnen Lektionen nacheinander abzuarbeiten, aktuelle Inhalte wie beispielsweise tagesaktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen in französischsprachigen Ländern in den Hintergrund zu rücken und sich sehr eng an die vom Lehrwerk vorgegebenen Inhalte und Themen anzulehnen“ (Fäcke 2010, S. 210).

Auffällig ist, dass nach Angaben der befragten Lehrkräfte neben der Arbeit mit dem Lehrwerk kaum authentisches Material zur Förderung interkulturellen Lernens zum Einsatz kommt. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass das Lehrwerk bei diesen Befragten einen enormen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen ausübt, wohingegen andere Lehrkräfte ihren Fokus auf authentisches Material legen und zusätzlich immer wieder eigene kulturelle Erfahrungen einfließen lassen. Deshalb ist anzunehmen, dass eine stärkere Ausrichtung an den individuellen Bedürfnissen einer Lerngruppe einhergehen kann, aber nicht muss.

#### **8.1.4 Einstellungen zu Möglichkeiten der Evaluation interkultureller Lernprozesse**

Die Frage nach der Evaluation interkultureller Lernprozesse steht vielfach in der Diskussion, auch weil es sich dabei um eine der „schwer messbaren Kompetenzen“ handelt (Frederking 2008). Auf der einen Seite wird die Operationalisierung dieser Kompetenz als notwendig erachtet, um diesen Fertigkeiten im Unterricht mehr Beachtung zu schenken (Caspari & Schinschke 2009, S. 274 f.). Auf der anderen Seite sprechen sich Kritiker gegen eine standardbasierte Erfassung interkultureller Kompetenz aus (Thürmann 2010, S. 38 f.) und positionieren sich damit von vornherein gegen eine Fremdevaluation dieser Kompetenz. Diese Widersprüchlichkeit hinsichtlich der Operationalisierung interkultureller Kompetenz wurde auch von einer Lehrperson thematisiert:

„Ich muss ja noch mal sagen, **wenn es eine Kompetenz sein soll**, die auch der Lehrplan und der Kernlehrplan und die KMK-Bildungsstandards und damit auch bald die Oberstufenkernlehrpläne einfordern, **dann muss es auch eine Kompetenz sein, die auch wirklich in Levels einzuordnen ist, wo ich sagen kann, die kann**

**ich abprüfen** und die kann [...] ich auch trainieren und dann noch einen Schritt weiter: Die kann ein Schüler, auch ohne das wir da so eine ‚Psycho-Stunde‘ machen [...] auch zu Hause mit einem Übungsbuch trainieren. Das wäre mein Anspruch und das ist es im Moment noch nicht. **Ansonsten darf es nicht als Kompetenz deklariert werden**“ (IN-GYM-9).

Diese Lehrperson verbindet mit einer ‚Kompetenz‘ auch die Möglichkeit, diese zu messen und abzuprüfen. Diese Haltung beruht auf der Tatsache, dass im Bereich des Spracherwerbs ebenso der Kompetenzbegriff (vgl. Kapitel 4.1 und 4.3) verwendet wird und dass die Erfassung derselben durch die Angabe von ausdifferenzierten Niveaustufen – etwa im *GeR* (Europarat 2001) – durchaus üblich ist. Eine ausführliche Beschreibung einzelner Kompetenzniveaus mit einer vertikalen Abstufung für die einzelnen Bereiche der Sprachanwendung ist gegeben (ebd.). Vor diesem Hintergrund wendet sich der Großteil der Befragten von der Möglichkeit der Fremdevaluation ab. Eine Vielzahl der Lehrkräfte gab an, dass sie es nicht für sinnvoll erachten, interkulturelle Lernprozesse messbar zu machen. Sie sprechen sich gegen eine Fremdevaluation aus, respektive stellen den Nutzen selbiger in Frage. Die folgenden Aussagen verdeutlichen diese Einstellung:

„Ich halte es für **schwierig, komplexe Bewusstseinsprozesse, die individuell und oft zeitlich verzögert ablaufen, standardisiert zu überprüfen**, da sich dies vermutlich in der Abfrage toten Faktenwissens erschöpfen würde. Manchmal muss man einfach auf schwer quantifizierbare Bildungsprozesse vertrauen“ (FB-GE-5).

„[Interkulturelle Lernprozesse] werden durch mich eher als ‚soft Skills‘ gehandhabt und nicht abgeprüft. **Ich finde eine Überprüfung nicht sinnvoll**“ (FB-GYM-11).

„Diese Kompetenz ist schwer messbar. Ich stelle mir die Frage: ‚Wie erkenne ich, ob ein Schüler über interkulturelles Verständnis verfügt?‘ **Eine Überprüfung ist meiner Meinung nach nicht vorrangiges Ziel**“ (FB-GYM-29).

„Interkulturalität ist schwer messbar (Orientierungswissen ist vielleicht noch messbar mit Tests). Werte, Haltungen und Einstellungen lassen sich aber nur **schwer von Außen bewerten**“ (FB-GYM-1).

Die Gründe für die Abwendung von einer Fremdevaluation liegen in erster Linie in der Tatsache begründet, dass es sich bei der interkulturellen Kompetenz um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, welches sich nicht in einen „Fragekatalog reinzwängen lässt“ (FB-GE-44). Diejenigen Lehrpersonen, die sich gegen die Überprüfung aussprechen, sehen, wenn überhaupt, lediglich eine Möglichkeit in der Abfrage von „Faktenwissen“, beispielsweise in Form von „Multiple Choice Fragen

(z. B. bei Landeskunde, Geschichte, Politik)“ (FB-GYM-12) oder „ein[em] Quiz zur Landeskunde“ (FB-GYM-10). Damit sprechen sie die Evaluation der Teildimension *savoirs* an (Byram 1997; vgl. Kapitel 3.2).

Verschiedene Lehrpersonen führen hingegen die Möglichkeit der Lernprozessbegleitung an – in Form einer Selbstevaluation respektive der Anregung zur Selbstreflexion. Bei diesem Fokus geht es den Lehrern neben einer eigenen Evaluation um die Bewusstmachung interkultureller Lernprozesse: „Es geht aber im Wesentlichen eher nicht um Überprüfung, sondern um Texte und Filme zur Bewusstmachung“ (FB-GYM-17). Lehrer sehen einen Mehrwert darin, einen Raum anzubieten, diese Lernprozesse „ohne Überprüfung kennen zu lernen“ (FB-GYM-22). Sie stellen die „Reflexionsarbeit im Anschluss an interaktive Übungen wie beispielsweise Mediationsaufgaben, Rollenspiele oder Dialoge (Hineinversetzen in verschiedene Perspektiven)“ (FB-GYM-11). Auch von der Begleitung eines Austausches – sowohl in der Vorbereitungsphase wie auch in der Durchführung selber und der anschließenden Nachbereitungsphase – verspricht sich eine Lehrperson einen Mehrwert an Reflexionsarbeit:

„Unsere Schüler erstellen vor und während des Frankreichaustausches ein ‚Carnet de Voyage‘ mit Informationen zum Gastland, mit Rezepten, mit Liedtexten, mit Tagebucheinträgen, Informationen zu Sehenswürdigkeiten etc. Dieses wird anschließend in den Unterricht mit eingebunden und als Nachbereitung des Austausches genutzt. **So können die Schüler ihre kulturellen Erfahrungen reflektieren und werden sich verschiedener Prozesse besser bewusst. Gleichzeitig ist das so eine Art Evaluation von dem, was die Schüler erlebt haben**“ (FB-GYM-11).

Da sich der Großteil der Befragten gegen eine Fremdevaluation in der offenen Fragebogenerhebung ausgesprochen hat und zum Teil Methoden der Selbstevaluation und Selbsteinschätzung präferiert, wurde in den vertiefenden Leitfadeninterviews auf die Unterrichtspraxis zur Selbstevaluation im Allgemeinen eingegangen.

Auf die Frage hin, wie die Erfahrung hinsichtlich der Selbstevaluation ist, machten nur wenige Lehrende Angaben dazu, wie sie diese tatsächlich ein- und umsetzen. Eine deutliche Mehrheit der Befragten hingegen konnte eine ganze Reihe von Möglichkeiten und Methodenwerkzeugen nennen – zum Einsatz kommen diese allerdings kaum. Als Grund hierfür fügen die meisten Befragten fehlendes methodisches Wissen an und verdeutlichen damit einen Fortbildungsbedarf in

diesem Bereich. Die entsprechende Ausbildung fehle, wie es die folgenden Lehrpersonen ansprechen:

**„Da muss ich ganz offen sagen, das [die Selbstevaluation] ist bei mir noch sehr wenig ausgeprägt, weil ich da in der Ausbildung [...] ich bin ja schon etwas länger dabei [...] war das kein Thema und ich habe dazu auch noch keine Fortbildung gemacht.** Ich hoffe immer noch, dass ich von Referendaren entscheidende Tipps bekomme, aber es gibt in den Arbeitsmaterialien vom Cornelsen Verlag immer solche Übungen, die ich immer mit den Schülern mache. Der Nachteil dabei ist, dass da die Lösungen hinten schon drinnen stehen [...]. Da fehlen mir auch einfach bisher die Vorbilder oder Materialien [...] muss ich ganz offen gestehen, das ist noch wenig ausgeprägt“ (IN-GYM-3).

„Ich glaube, ich bin selber nicht gut ausgebildet im Evaluieren und das kostet relativ viel Zeit, wenn man es regelmäßig macht. Es kommt mir zumindest so vor. Kann ja sein, dass es nicht so ist. Und, [...] **ich glaube es ist in erster Linie der erste Grund, dass ich nicht gut gebildet bin im Evaluieren, dass ist der Hauptgrund, warum ich es nicht mache**“ (IN-GYM-4).

**„Ich bräuchte dazu auch noch eine Anleitung,** denn das habe ich im Studium und in der Referendariatszeit nicht gelernt. Das ist eine Schwäche meinerseits, da müsste ich gegebenenfalls auch nochmal nachbessern. Und eben dann vielleicht auch Material kennenlernen und wie ich es besser einsetzen kann“ (IN-GE-5).

Wie den Aussagen zu entnehmen ist, geben die Lehrpersonen an, dass Selbstevaluation kein Thema in ihrer universitären und schulpraktischen Ausbildung war. Obwohl die Lehrpersonen Methoden zur Selbstevaluation nicht in ihrem Unterricht einsetzen, sind sie in der Lage, eine Vielfalt an Realisierungsmöglichkeiten anzuführen. Darunter fallen:

- Portfolioarbeit
- Evaluationsbögen am Ende einer Unterrichtsreihe
- Stationenlernen mit Lösungsblättern
- Selbstevaluation durch das Europäische Sprachenportfolio
- Lerntagebuch
- Kompetenzbaum
- Zielscheibe
- Rückmeldungen durch Mitschüler (*peer-Coaching*)
- Reflexionsbögen
- Selbsteinschätzung aufgrund eines Kompetenzplans als Zielkatalog von Unterrichtseinheiten

- Die gemeinsame Erarbeitung von Kriterien mit Einsatz bei Präsentationen und anschließender Selbstevaluation

Dabei führen verschiedene Lehrpersonen an, dass sie grundsätzlich einen hohen Mehrwert in einer allgemeinen Selbsteinschätzung der Schüler sehen, denn:

**„Die Schüler schätzen sich im Regelfall richtig ein. Erstaunlicherweise! Da stellt man ja fest, dass die Schüler sich immer absolut richtig einschätzen“** (IN-GYM-3).

**„Die Schüler und Schülerinnen haben Auswertungsbögen zu ihrem Können ausgefüllt sowie nach jedem Lehrjahr vermerkt, was sie bereits gelernt haben, so wurde ihnen bewusst, dass sie schon relativ viel Französisch können und das obwohl sie ja immer sagen: ‚Ich kann kein Französisch‘“** (IN-GYM-9).

Das heißt, die Lehrer verbinden mit der Selbstevaluation einen hohen Nutzen für die Evaluation sprachlicher Fertigkeiten, setzen diese Methode aber bislang kaum im Unterricht ein. Bemerkenswert erscheint dies insofern, als dass sowohl in den Bildungsstandards (KMK 2003) als auch im Kernlehrplan (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2008) der Einsatz von Selbstevaluation gefordert wird. In den Bildungsstandards wird etwa angeführt: „Die Schülerinnen und Schüler [...] können ihren eigenen Lernfortschritt beschreiben und ggf. in einem Portfolio dokumentieren“ (ebd., S. 18). Der Kernlehrplan sieht am Ende der Jahrgangsstufe 9 im Bereich der „methodischen Kompetenzen“ folgenden Punkt vor: „[Die Schüler] können den weiteren eigenen Lernfortschritt anhand geeigneter Evaluationsinstrumente einschätzen und dokumentieren (u. a. Europäisches Portfolio der Sprachen)“ (ebd., S. 55). Auch Erkenntnisse der didaktischen Forschung zeigen auf, dass Selbstevaluation als Instrument zentral im aktuellen Französischunterricht ist (Weskamp 2007, S. 382). Gerade mit Blick auf die Öffnung des Französischunterrichts, der auf die Schülerorientierung zielt, leistet Selbstevaluation einen elementaren Beitrag. Weskamp spricht von der „Etablierung einer Reflexionskultur“ (2007, S. 383), die auch hinsichtlich interkultureller Lernprozesse einen großen Nutzen verspricht. Der Forderung, den eigenen Lernprozess zu dokumentieren, wird im Unterricht kaum entsprochen. Dies bezieht sich sowohl auf eine allgemeine Ebene der Selbstevaluation – das heißt die Evaluation der sprachlichen oder methodischen Fertigkeiten – als auch auf die Selbstevaluation interkultureller Lernprozesse. Die Implementierung von Instru-



menten der Selbstevaluation ist bislang nicht weit fortgeschritten, obwohl die Lehrer diesem einen großen Nutzen zuschreiben.

## **8.2 Lehrperson**

Die Lehrperson ist verantwortlich für interkulturelle Lernprozesse im Unterrichtsalltag. Um aufdecken zu können, von welchen Ideen, Haltungen und Bedingungen die befragten Lehrpersonen geprägt sind, wird zunächst die Grundmotivation der Lehrer dargestellt. Daran anschließend ist das Interesse darauf gerichtet, welche kulturellen Erfahrungen den beruflichen Werdegang begleitet und das Begriffsverständnis beeinflusst haben, um erfolgreich im Handlungsfeld agieren zu können. Weiterhin wird die Haltung der Lehrer hinsichtlich einer Ressourcenorientierung einbezogen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in diesem Kapitel vorrangig auf der Basis der durchgeführten Leitfadenterviews.

### **8.2.1 Eigene Leitideen und Schwerpunkte im Unterricht**

Ein Einblick in die dem Unterricht zugrundeliegenden Leitideen der befragten Lehrkräfte macht deutlich, dass in erster Linie der Schwerpunkt auf die Ausbildung der Mündlichkeit gelegt wird. Dies entspricht auch der in der Fachliteratur zu beobachtenden Entwicklung der Hinwendung zur sprachlichen Produktion (Leupold 2010, S. 202 ff.). Auch die bildungspolitischen Vorgaben, etwa in Form der Bildungsstandards (KMK 2003) und des Kernlehrplans (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2008) zeigen diese Tendenz auf. Der Kernlehrplan und ähnlich die Bildungsstandards geben die systematische Entwicklung kommunikativer Kompetenzen vor (ebd., S. 11). Die Gründe der befragten Lehrpersonen für die Wahl ihrer Schwerpunktsetzung konzentrieren sich vorrangig auf das Argument der Motivationssteigerung. Viele der Lehrkräfte geben an, dass sie die Abwahlquote für das Fach Französisch als sehr hoch erleben und es ihnen aufgrund dessen zunächst wichtig sei, die Schüler für die französische Sprache zu motivieren, damit sie diese auch in der Sekundarstufe II weiter fortführen. Die befragten Lehrpersonen nehmen damit übereinstimmend die hohe Abwahlquote in ihrer täglichen Unterrichtspraxis wahr.

Die zunehmende Abwahlquote wurde von der Kultusministerkonferenz statistisch erfasst und zeigt auf, dass zwischen den Jahren 1997/98 und 2011/12 etwa 10 % weniger Schüler das Fach Französisch fortführen (2000 i. d. F. vom 05.06.2013, S. 15).<sup>64</sup> Nach verschiedenen Studien liegen die Gründe hierfür hauptsächlich in der Unterrichtspraxis selbst. Im Rahmen einer Schülerbefragung in Berlin stellt Küster (2007) fest, dass der Fokus des Unterrichts zu sehr auf Grammatik, Wortschatzarbeit und erst mit deutlichem Abstand auf Landeskunde sowie Literatur gerichtet wird. Die Schüler wünschen sich jedoch die umgekehrte Reihenfolge (ebd., S. 215). Ebenso in der Studie von Bittner (2003) kritisieren Schüler die Unterrichtsgestaltung und wünschen sich eine stärkere Ausrichtung auf freies Sprechen (vgl. auch Wernsing 2000).

Die befragten Lehrer versuchen nach ihren Möglichkeiten gegen den Motivationsverlust zu wirken. Im Vordergrund stehe deshalb, bei den Lernenden die „Freude an der Sprache“ zu wecken (IN-GYM-10). Dieser Leitgedanke entspricht auch dem Ziel, welches Caspari wie folgt formuliert: Es ginge darum, „die Schüler [...] darin [zu] unterstützen, ihre Lern- und Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen und in sinnvolle Lernakte zum Fremdsprachenerwerb zu überführen“ (2010, S. 15). Letztendlich geht es um die Motivationssteigerung. Nach Meinung der Lehrpersonen gelingt ihnen die Steigerung der Schülermotivation eben durch die angesprochene Mündlichkeit im Unterricht:

**„Ein ganz großer Schwerpunkt ist auf die Mündlichkeit,** weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass nach der 9. Klasse viele Schüler es abwählen. Ziel ist, dass sie so eine Grundkommunikationskompetenz haben. Dass sie einfach ohne lange zu überlegen Sätze formulieren können, Kommunikationsabsichten verfolgen können. Das ist mir sehr wichtig. **An dieser Schule versuchen wir das seit zwei Jahren, indem wir in der 6. Klasse bis zu den Herbstferien ausschließlich sprechen.** Damit die Schüler einfach dieses Sprachgefühl kriegen und sich nicht durch das doch sehr schwierige Schriftbild ablenken lassen. Das funktioniert, ohne jetzt euphorisch zu sein“ (IN-GYM-9).

Verschiedene Maßnahmen werden ergriffen, damit die Mündlichkeit einen höheren Stellenwert im Unterrichtsgeschehen einnimmt. Im letztgenannten Interviewausschnitt bildet sich ab, dass seitens der Schule die Vorgabe gemacht wird, mit dem Lernbeginn circa zwei Monate ausschließlich kommunikativen

---

<sup>64</sup> Weitere empirische Studien bestätigen diese Tendenz: Etwa die Untersuchungen von Holder (2005) und Meißner u. a. (2008) ergeben, dass die Beliebtheit des Faches Französisch hinter anderen Fächern liegt und das Fach an Attraktivität eingebüßt hat.

Französischunterricht durchzuführen – mit Verzicht auf Schreiben und Lesen. An anderen Äußerungen der befragten Lehrpersonen wird zudem die Ausrichtung ihres Unterrichtsgeschehens an den Kompetenzen deutlich. Die neuen Rahmenbedingungen des Faches auf der Grundlage der Kompetenzbeschreibungen in den Bildungsstandards (KMK 2003) und im Kernlehrplan (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2008) sind damit im Unterrichtsgeschehen sichtbar:

**„Also im Zuge der Forschungslage, die sich ja verändert hat, ist ja der Fremdsprachenunterricht mittlerweile mehr auf Kompetenzbereiche ausgerichtet:** Das Mündliche, Textverstehen, Hörverstehen und sprachliche Produktion. Ich versuche schon **alle vier Kompetenzbereiche möglichst [...] ja ausgewogen zu fördern.** Wobei ich mich immer wieder ertappe, **viel mehr Gewicht auf das Mündliche** zu legen, auf die mündliche Produktion und Verstehensmöglichkeiten [...] auf die Verständigung hin zu trainieren“ (IN-GYM-4).

Einige Unterrichtende legen neben der kommunikativen Komponente auch einen Schwerpunkt auf interkulturelles Lernen und den Kontakt zu Personen des anderen Landes. Damit kommen die Lehrpersonen der inhaltlichen Forderung nach, die auch Schumann (2004) im Kontext der Motivationssteigerung formuliert: „Mehr Frankreich in den Französischunterricht bringen“, denn „wie können Schüler und Schülerinnen eine positive Einstellung zu Frankreich entwickeln, wenn sie so wenig über Frankreich und die Franzosen erfahren in ihrem Unterricht?“ (ebd., S, 275). Die befragten Lehrpersonen geben an, dass ihr Ziel, die Schüler in Kontakt mit der Zielsprachenkultur zu bringen, auf eigenen kulturellen Erfahrungen basiert (IN-GE-5). Eigene kulturelle Erfahrungen während des Studiums oder auch durch private Kontakte sind für die Motivation des Lehrers und den Einfluss auf die Schwerpunktsetzung im Unterricht offenkundig. Bemerkenswert erscheint dies, da nicht alle Lehrpersonen auf eigene kulturelle Erfahrungen zurückgreifen können (vgl. Kapitel 8.2.2). Die Lehrpersonen, die auch interkulturelles Lernen als Ziel ihres Unterrichtes definieren, greifen hingegen auf umfangreiche Erfahrungen zurück, die sich zumindest auf einen mehrmonatigen Auslandsaufenthalt beziehen und sich meistens auch in den privaten Kontexten fortsetzen. Die eigene Leitidee des interkulturellen Lernens in ihrem Französischunterricht formulieren die Lehrpersonen wie folgt:

„Ich möchte Kindern, die aus zwei verschiedenen Ländern kommen, zwei verschiedene Sprachen sprechen, denen ermöglichen Kontakt aufzunehmen. Das

war wirklich so [...]. Und **das Ursprungsziel ist wirklich die Vermittlung der Sprache, um mit Leuten, die in dem anderen Land wohnen, mit denen in Kontakt treten zu können, sich mit denen verständigen können. Das ist so mein Ziel im Unterricht**“ (IN-GE-5).

„Also natürlich die üblichen Kompetenzen, die der Schlüssel des Curriculums auch vorsieht. Das heißt, wir unterrichten ja nach Kompetenzen heutzutage und das muss natürlich im Schreiben, Lesen, Sprechen und Verstehen da sein. Ich bin ja schon so lange Lehrerin und das hat sich sehr geändert. Und heutzutage, was ich sehr gut finde, dass sich das geändert hat, ist viel mehr die Kompetenz. Ich kann mich verständlich machen und kann Französisch verstehen und bin **handlungs- und kommunikationsfähig. Und das ist mir auch am Wichtigsten in der Unter- und Mittelstufe. Dass sie auch den Spaß am Französisch nicht verlieren, weil die große Gefahr ist, in der Oberstufe wählen immer weniger Schüler Französisch. Die wählen das ab, weil es schwierig ist.** Weil es vielmehr Lernen erfordert als Englisch. Ja, da muss man die auch bei der Stange halten und nicht jeden ‚Pissel-Fehler‘ da drauf rumhacken, sondern auf die **kommunikative Kompetenz** Wert legen. Ja [...] und in der Oberstufe – ich habe im Moment einen Leistungskurs im Französisch – da sehe ich [...] kommt noch hinzu, das sind ja Schüler, die sowieso Spaß am Französischen haben, die interessiert sind, die auch was können, und **da sehe ich meine Aufgabe auch vor allen darin, auch französische Kultur – ich spreche jetzt von Kultur im weitesten Sinne, zu vermitteln. Interkulturelles Lernen ist da schon mein Schwerpunkt.** Also, sagen wir mal, da haben wir einen festen Kanon für das Zentralabitur und da ist zum Beispiel Molière drinnen und da kommt es mir auch drauf an zu begreifen, dass bestimmte Werte die da vermittelt werden – sagen wir mal Thema ‚Politesse‘, Höflichkeit im Französischen. Dass das ein durchgehendes Thema ist bis zu Yasmina Reza, wo das dann bis auf den heutigen Tag [...] wo entweder Höflichkeit gezeigt wird, parodiert wird, aber das ist ein Kulturgut im Französischen – im Deutschen weniger. Unterschiede auch zu zeigen, was französische Kultur, französisches Denken, französisches Verhalten betrifft und wie sich das auch in der Literatur oder im politischen Leben oder sonst niederschlägt. Da haben wir natürlich auch französische und deutsche Klischees und Unterschiede. Ja, was auch immer, ne [...]. Also da ist mir wichtig zu zeigen: Es ist Quatsch zu sagen, alle Menschen sind gleich. In gewisser Weise, aber der Spaß ist auch die Unterschiede und die Unterschiede zu kennen. Das ist spannend“ (IN-GYM-3).

„Mein Ziel ist, dass die Schüler **Freude an der französischen Sprache** haben und die gerne sprechen und dass sie die auch nach der Sekundarstufe I noch weiter betreiben. Dass sie möglichst viel **Kontakte zu französischsprachigen Menschen** haben [...]. Das können auch Afrikaner sein [...]. Dass sie Französisch nicht als lästiges Schulfach mit Notendruck empfinden, sondern als eine **Bereicherung ihrer Persönlichkeit und als eine Qualifikation im Bestfall beruflich mal verwenden können**“ (IN-GYM-8).

„Also Eyna Leupold sagt, jede Stunde muss einen interkulturellen Punkt haben. Einen Aspekt, der interkulturell ist. Nach Eyna Leupold sollte jede Stunde ein **interkulturelles ‚Aha-Erlebnis‘** bieten. Heute habe ich es geschafft. Ja, doch. In der 6. Klasse schaffe ich das ja immer. **Ja, das wäre schon mein Anspruch an mich**“ (IN-GYM-9).

Interkulturelles Lernen ist bei den angeführten Beispielen ein Schwerpunkt des

Unterrichts. Verbunden mit diesem Schwerpunkt stellen die Lehrpersonen zum Teil fest, dass dies zur Erhöhung der Motivation bei den Lernenden führt, wie die folgenden Interviewausschnitte zeigen:

„Während ich das eher so als meinen persönlichen Auftrag so sehe. Wie kann ich meine persönlichen Erfahrungen da einbringen? **Und es hören die Schüler ja auch immer persönlich zu, wenn da noch ein persönlicher Hintergrund ist**“ (IN-GYM-3).

„**Ich berichte viel aus meiner eigenen Erfahrung.** Auch kulturelle Erfahrungen sind mit dabei. Sei es während meiner Studienzeit und auch aus Urlaubserfahrungen. **Die Schüler interessiert das dann immer besonders. Ich als Lehrer werde dann auch jemand, der einfach alltägliche Sachen erlebt, und das nutze ich für meinen Unterricht**“ (IN-GE-1).

Sobald persönliche (kulturelle) Erfahrungen der Lehrkraft mit in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden können, ist für die Lernenden ein Bezug zur Realität hergestellt, der ihr Interesse weckt. Eine andere Lehrkraft versucht ihren Unterricht und dessen Planung an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren. Sie berichtet davon, dass der Erfolg stark mit der Größe der Klasse zusammenhängt:

„Mir ist **eine individuelle Förderung** sehr wichtig, dass ich eben alle Schüler mitnehme. Was natürlich unterschiedlich machbar ist, je nachdem wie groß die Gruppen sind. Also jetzt habe ich eine ganz kleine Gruppe, da ist das gut zu realisieren [...], aber das ist immer unterschiedlich. Aber das ist so generell mein Steckenpferd und ansonsten finde ich es auch wichtig, dass die Schüler **Spaß am Sprechen** kriegen“ (IN-GYM-2).

Im Gegensatz zu den Lehrpersonen, die ihren Unterricht entlang der interkulturellen Idee, der Individualisierung oder der Mündlichkeit gestalten, gibt es Unterrichtende, die als Schwerpunkt ihrer täglichen Unterrichtspraxis die Ausbildung der Grammatik und des Wortschatzes sehen. Zwei Lehrpersonen treffen Aussagen, denen zu entnehmen ist, dass ihr Unterricht nach wie vor auf der Grammatikarbeit basiert. Sie sehen Grammatik als das wichtigste Element für den Erwerb einer Fremdsprache und setzen diese, neben der Wortschatzarbeit, als ihren persönlichen unterrichtlichen Schwerpunkt:

„**Also Grammatik ist halt schon immer wichtig und würde ich als Ziel meiner Arbeit setzen.** Doch, ja. Zunächst steht also erst einmal der normale Spracherwerb: Das heißt für mich **erst mal Grammatik und Wortschatzarbeit**“ (IN-GE-10).

„Der Fokus liegt schon für mich, wenn ich das rundherum beobachte, schon sehr stark auf der **Vermittlung von sprachlichen Strukturen.** Also **Vokabular und**

**Grammatik** bilden für mich die Basis, auf der man aufbauen kann. Alles andere kommt erst später“ (IN-GYM-12).

In den zuletzt angeführten Interviewauszügen wird deutlich, dass es nach wie vor Unterrichtende gibt, die die Ausbildung der Grammatik als ihren persönlichen Schwerpunkt sehen und diesem dementsprechend einen großen Raum im Unterricht geben. Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht gilt diese Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichtes als überholt (Leupold 2010, S. 245 ff.). Wenngleich diese Ausführungen der Lehrpersonen zeigen, dass dies immer noch Teil der pädagogischen Praxis ist.

### 8.2.2 Kulturkontakterfahrungen und berufliche Motivation

Im vorherigen Kapitel ist bereits angeklungen, dass die persönliche Schwerpunktsetzung des Unterrichts der befragten Lehrpersonen eng mit der eigenen Ausbildung und der Motivation für den Beruf zusammenhängt. Verschiedene Lehrpersonen berichten, dass der Kontakt mit französischsprachigen Personen – in der Regel während der Ausbildungsphase – einen entscheidenden Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen hat und ihre Berufswahl maßgeblich beeinflusst hat. Diejenigen, die über längere Zeit im Ausland gelebt haben, berichten einerseits von Auslandsaufenthalten während des Studiums sowie einer Zeit als Fremdsprachenassistent<sup>65</sup> oder einer Tätigkeit als Au-pair. Andererseits haben sie auch häufig einen eigenen Schüleraustausch erfahren. Wird dieser kulturelle Austausch positiv erfahren, so führt eine Lehrkraft dies als Grund für ihre Berufswahl an:

**„Ja, ich glaube mein höheres Ziel, warum ich das überhaupt studiert habe, dass habe ich nie verloren, das war motiviert dadurch, dass ich selber in einem Ort gelebt habe, der eine verschwisterte Stadt hatte. Ich da eben auch Kontakte hatte und nach dem Abitur auch dort gelebt und gearbeitet habe und habe dann irgendwo immer diesen Wunsch gehabt [...]: Ich möchte Kindern und Jugendlichen ermöglichen [...], die in unterschiedlichen Ländern leben und unterschiedliche Sprachen sprechen, in Kontakt zu kommen und miteinander zu sprechen. Ja, das war es. Ich habe es selber erlebt, was das für einen selber bedeutet. Was für eine Bereicherung damit einhergeht. So war es bei mir zumindest. Das ist so mein Ziel für die Berufswahl gewesen und das ist es eigentlich auch immer noch geblieben“** (IN-GE-5).

---

<sup>65</sup> Eine ausführliche Beschreibung des Programms für Fremdsprachenassistentenkräfte des Pädagogischen Austauschdienstes findet sich unter <http://www.kmk-pad.org/programme/dtsch-fsa.html>, letzter Zugriff am 01. Juli 2015.

Bemerkenswert ist, dass einige Lehrpersonen keinen Auslandsaufenthalt während der Ausbildung absolvierten. Hierzu äußert sich auch eine Lehrperson sehr kritisch:

„Klar, ich habe im Ausland studiert. **Das ist für mich eine der Grundvoraussetzungen für einen Fremdsprachenlehrer.** Das muss man tun. **Ich finde, das ist unverantwortlich, Fremdsprachenlehrer auf die Menschheit loszulassen, die in einem Land, wo die Unterrichtssprache gesprochen wird, nicht mal gelebt haben**“ (IN-GYM-9).

Ein Auslandsaufenthalt für angehende Fremdsprachenlehrkräfte scheint in der Tat im Hinblick auf interkulturelles Lernen erstrebenswert. Zum einen ist ein Auslandsaufenthalt inzwischen auch als Vorgabe im Lehrerausbildungsgesetz (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009 i. d. F. vom 28.05.2013) verankert. Dort heißt es: „Das Studium moderner Fremdsprachen umfasst mindestens einen Auslandsaufenthalt von drei Monaten Dauer“ (§ 11 Abs. 7 LABG). Zum anderen geht aus einer Studie von Göbel hervor, dass die Kulturkontakterfahrung von Fremdsprachenlehrern die interkulturellen Lernergebnisse der Schüler positiv beeinflusst (Göbel 2009, S. 189 f.). Göbel konnte ferner im Rahmen der DESI Studie – welche interkulturelle Lernprozesse im Englischunterricht umfassend untersucht hat – nachweisen, dass Lehrpersonen, die auf eigene, intensive und kontinuierliche Auslandskontakte zurückgreifen können, interkulturelle Themen im Unterricht stärker einbinden (ebd., S. 190 ff.). Auch in der vorliegenden Untersuchung wird aus Sicht der Lehrer deutlich, dass Unterrichtende mit intensiven Kulturkontakterfahrungen der Tendenz nach interkulturelle Lernprozesse als integralen Bestandteil des Französischunterrichts ansehen, wohingegen diejenigen Lehrpersonen mit geringen Kulturkontakterfahrungen häufig den Zeitfaktor als Argument für das Nicht-Behandeln interkultureller Themen angeben (IN-GYM-12).

Für diejenigen Lehrpersonen, die nicht einen längeren Zeitraum im Ausland gelebt haben, erhält der aktuelle Schüleraustausch, den sie mit begleiten, eine umso wichtigere Funktion. Auf diese Weise erleben sie Kontakt zur Zielsprachenkultur. Eine Lehrperson berichtet von der elementaren Funktion des Schüleraustausches:

„Und das ist natürlich auch unterschiedlich im Kollegium. Also wie stark die einzelnen Lehrer jetzt regelmäßigen Kontakt mit Frankreich haben oder mit dem

frankophonen Ausland. **Da hilft uns der Austausch sehr**, den wir mit Paris haben. **Da habe ich so eine Bank. Nicht nur was die Schüler angeht, sondern auch was einen persönlich angeht.** Also dadurch, dass man dann einmal im Jahr auch nach Frankreich fährt und eine Woche dort lebt mit den Kollegen zusammen [...]. **Da bekommt man schon auch wieder Input und das tut auch gut und da merke ich auch, das schult einem nochmal so den Blick, dass man wirklich auch eine Kultur vorlebt, wenn man Französisch unterrichtet.** Aber es geht dann im Laufe des Schuljahres, wenn man dann keinen Kontakt mehr hatte, auch so ein bisschen verloren“ (IN-GYM-6).

Letztendlich profitieren alle Fremdsprachenlehrer von regelmäßigem Kontakt mit der Zielsprachenkultur, so dass der Schüleraustausch auch für die Unterrichtenden einen wichtigen und aktuellen Beitrag leistet:

**„Also, ich finde den direkten Austausch schon extrem wichtig. Sowohl für die Lehrer im Sinne eines Lehreraustausches.** Ich meine, so etwas habe ich auch schon mal gehört, dass es das gibt [...]. Dass Lehrer andere Kollegen besuchen und da hospitieren. Dann aber auch einen Schüleraustausch fördern. Das wäre bei uns aber auch ganz dringlich, dass auch ein Austausch für die Mittelstufe entsteht. **Sowohl zum Nutzen der Schüler als auch der Lehrer, die dann mitfahren, die dann diesen Input bekommen**“ (IN-GYM-6).

Bezeichnenderweise kann nicht jede der Schulen einen Schüleraustausch mit Frankreich vorweisen. Über die Schwierigkeit des Aufbaus eines Austausches berichten verschiedene Lehrpersonen, die keine Austauschschule finden (IN-GYM-2). Andere Lehrkräfte berichten auch von persönlichen Kontakten nach Frankreich (IN-GYM-3; IN-GE-5). Insgesamt zeichnet sich hier ein sehr differenziertes Bild ab, so dass auch Lehrpersonen unterrichten, die keinen Auslandsaufenthalt absolviert und auch keine persönlichen Kontakte haben. Der Kulturkontakt beschränkt sich bei den Letztgenannten auf die Durchführung und Begleitung eines Schüleraustausches.

### 8.2.3 Erwerb des Begriffsverständnisses

Im Rahmen eines interkulturellen Französischunterrichts stellt sich die Frage, wie und wo die befragten Lehrpersonen ihr Wissen um interkulturelle Lernprozesse erworben haben und in welcher Form sie auf einen interkulturell fruchtbaren Französischunterricht vorbereitet werden. In Kapitel 8.1.1 konnte aufgezeigt werden, dass der überwiegende Teil der Lehrpersonen dem Unterricht ein stark ver-



kürztes Verständnis interkultureller Lernprozesse zugrunde legt. Unter den befragten Lehrpersonen gibt es jedoch auch wenige, die umfassendere Kenntnisse des interkulturellen Lernens aufzeigen. Hieraus ergibt sich die Frage, wo dieses Begriffsverständnis erworben wurde und welche Faktoren dieses möglicherweise günstig beeinflusst haben.

Von den befragten Lehrpersonen werden folgende Erwerbskontexte genannt, die in deutlich unterschiedlicher Gewichtung – wie die folgenden Ausführungen darlegen – zum Tragen kommen:

- Kulturkontakterfahrungen
- Die Fachliteratur
- Das Lehrwerk
- Die Ausbildung
- Der Kernlehrplan.

In erster Linie nennen die Lehrpersonen eigene Kulturkontakterfahrungen, die immer noch aktiv sind und zu ihrem eigenem Begriffsverständnis beitragen:

„Ganz bestimmt durch das Studium, aber **weniger durch diese theoretischen Geschichten als durch persönliche Aufenthalte. Und was ich auch selber durch persönliche Kontakte erfahren habe. Ja, das [...]. Ich habe natürlich noch selber persönliche Kontakte nach Frankreich und [...]** und dadurch wird das auch immer wieder intensiviert. Und wie gesagt, diese persönlichen Kontakte finde ich sehr viel wichtiger als wenn ich versuche es mir anzulesen. Und ich versuche es auch hier zu pflegen. Ein Klassiker [...] gestern Abend hatte ich hier in [Name der Stadt] [...] hat Benjamin Biolay gespielt. Hier spielt er in einer kleinen ‚Location‘. In Frankreich ist er sehr bekannt. Das ist dann auch mein persönliches interkulturelles Lernen, **was ich fortlaufend mache. Ich glaube, dass hört nie auf, dieses interkulturelle Lernen, auch für den Lehrer** – so sehe ich das zumindest. Beziehungsweise finde ich, wenn er aufhört, dann ist er nicht mehr aktuell, wie bei so vielen anderen Dingen auch“ (IN-GE-5).

Dem persönlichen kulturellen Kontakt kommt damit ein besonderes Gewicht bei der Aneignung des Wissens um und über interkulturelle Lernprozesse zu. Die Kulturkontakterfahrungen beruhen dabei häufig auf persönlichem Engagement der Lehrpersonen. Daneben spielt auch die Einstellung der Lehrperson eine wichtige Rolle, wie der zuletzt angeführte Interviewausschnitt aufzeigt. Denn die Lehrkraft gibt an, dass sie sich kontinuierlich weiterbildet. Trautmann und Wischer arbeiten die „Einstellung der Lehrkräfte“ als eine wichtige Einflussgröße im

gelungenen Umgang mit Diversität heraus (2011, S. 107 ff.). Dazu zählt auch, wie Holzbrecher hervorhebt, die Perspektive „Lehrerprofessionalität als Entwicklungsaufgabe“ (Holzbrecher 2011, S. 283) zu sehen, die fortlaufend passiert. Auf die Ebene der Einstellung der Lehrpersonen wird im folgenden Kapitel ausführlich eingegangen (vgl. Kapitel 8.2.4). Eine weitere Lehrkraft hebt hervor, dass sie ihr Verständnis um interkulturelle Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen ihr Leben lang erworben und erweitert hat:

„Ich habe in **Frankreich studiert** auch und [...] war mal mit einem Franzosen verheiratet. Ich habe also wirklich auch alle Ebenen – auch mit **Austauschprogrammen**. Nicht nur meinen **privaten Austausch und Lebensform**, sondern auch [...] ich mache ja seit den Siebzigern, seit ich Lehrerin bin – begleite ich Schüleraustausche nach Frankreich oder nach Belgien mittlerweile. **Also, ich habe das mein Leben lang erworben und bin immer noch dabei**“ (IN-GYM-3).

Eine weitere Lehrkraft orientiert sich stark an wissenschaftlichen Theorien und bildet sich selbstständig durch die Rezeption verschiedener Fachliteratur zum Thema des interkulturellen Lernens weiter. Ihr Begriffsverständnis ist „geprägt von den ganzen Fachartikeln“ (IN-GYM-9). Andere Lehrkräfte berichten wiederum, dass sie ihr Wissen primär dem Lehrwerk entnehmen. Mit dem Lehrwerk als alleinigem Bezugspunkt geht häufig die Gefahr eines unreflektierten Umgangs mit den Inhalten einher (Fäcke 2010, S. 211; vgl. Kapitel 4.5). Folglich ist hervorzuheben, wenn Lehrpersonen ihr Wissen um interkulturelle Lernprozesse ausschließlich aus der Lehrwerksarbeit nehmen, wie es etwa die folgende Lehrkraft äußert:

„Also, **im Studium kann ich nicht sagen, dass ich dazu speziell was gemacht habe**. Das [Begriffsverständnis] kommt jetzt aus den **Lehrwerken**. Also, jetzt da zum Beispiel mit meinen Zweien [ein Kurs besteht nur aus zwei Schülern], die sind ja jetzt im ersten Lernjahr, da ist im Französischbuch schon was zur Schule in Frankreich [...]. Also, da gehen dann Texte über den Schultag einer Lehrbuchfigur, eines Jungen und da ist dann der Stundenplan abgedruckt. Da sehen sie schon so ein bisschen, wie leben die Schüler in Frankreich. **Ja, da orientiere ich mich dran und das [Lehrbuch] zeigt mir auch, was damit gemeint ist**“ (IN-GYM-2).

Weiteren Aussagen ist zu entnehmen, dass das Lehrwerk auch eine Rolle für das Begriffsverständnis spielt, jedoch wird dies durch weitere Elemente ergänzt. Die eigene (kulturelle) Erfahrung kommt dabei immer wieder als Ausgangspunkt für das dem Unterricht zugrunde liegende Begriffsverständnis zum Vorschein:

„**Mein Wissen um interkulturelle Lernprozesse kommt durch den Schüleraustausch**, würde ich sagen. Zum Teil durchs **Lehrwerk**, wo das natürlich auch ab und

zu thematisiert wird, aber insbesondere durch **persönliche Begegnungen** in Frankreich und durch Kontakte zu französischsprachigen Menschen und Kollegen“ (IN-GYM-8).

„Primär durch **persönliche Erfahrungen**. Also durch Erfahrungen im Studium, das **Studium im Ausland**, aber auch ganz klar einfach durch **Privatreisen ins französischsprachige Ausland**. Also, da eigentlich hauptsächlich und dann durchs Anlesen und dann nochmal ganz konkret [...] vielleicht nochmal vertiefend, so dass man es dann den Schülern noch weiter vermittelt, durch die **Lehrbucharbeit**. Da kriegt man schon nochmal so ein paar einzelne Zusatzinformationen, die man [...] wo man so sein Weltwissen mit auffüllt, sag ich mal“ (IN-GYM-6).

Es werden von den Lehrpersonen mehrere Erwerbskontexte angesprochen. Ein weiterer Punkt, der in dieser Aussage zum Vorschein kommt, ist, dass im Studium kein Wissen zum interkulturellen Lernen aufgebaut wurde. Keine der befragten Lehrpersonen gibt an, dass sie im Studium ein fundiertes Wissen hierzu erworben hat. Im Gegenteil: Nur zwei Lehrpersonen verweisen zusätzlich – neben den Auslandsaufenthalten und Kulturkontakterfahrungen – auf eine besuchte Lehrveranstaltung im Rahmen des Studiums zu diesem Thema:

„Das [Begriffsverständnis] habe ich mir selber durch **Auslandsaufenthalte** angeeignet. Ich war ein Jahr Fremdsprachenassistentin in Frankreich und Spanien und auch vorher als Au-pair in beiden Ländern. Und auch **im Studium**, da ging es in der Fachdidaktik in Französisch [...] habe ich das Seminar belegt: ‚art et culture‘. Da ging es um die Kompetenzbereiche und da spielt die interkulturelle Kompetenz auch immer eine Rolle“ (IN-GYM-11).

„[...] Auch die Schlagwörter Orientierungswissen, die sind natürlich **im Kernlehrplan** auch oder **durch meine Ausbildung einerseits an der Schule [...] in der Uni. Dass, was ich in der Fachdidaktik gelernt habe, aber jetzt auch während der Referendariatszeit und auch in den Richtlinien für meinen Unterricht, an die ich mich zu halten habe**. Aber dann neben dieser ganzen Ausbildung auch **meine eigenen Erfahrungen**. Entweder selber Französisch als Fremdsprache gelernt und war dann auch erst [...] fand Französisch total ätzend und habe dann durch verschiedene Austausche oder bei meinem Aufenthalt von vier Monaten während meiner Schulzeit in Frankreich oder auch als ich Fremdsprachenassistentin war viel über interkulturelle Begegnungen erfahren. Also zum einen, den **theoretischen Hintergrund durch meine Ausbildung. Aber zum anderen, und dass auch viel stärker [...] die praxisbezogenen Sachen aus meiner eigenen Erfahrung. Die gebe ich dann auch in erster Linie weiter**“ (IN-GYM-1).

Im letztgenannten Interviewausschnitt kommt ferner der Rückgriff auf die Richtlinien zum Tragen, so dass diese von der Lehrperson tatsächlich als Referenz für die Unterrichtspraxis genommen werden. In den restlichen Aussagen werden der Kernlehrplan oder die Bildungsstandards nicht als Bezugspunkt genannt, so

dass von einer eher geringen Relevanz der bildungspolitischen Dokumente für die Unterrichtspraxis auszugehen ist. Der Lehrerbildung kommt beim Erwerb des Begriffsverständnisses keine tragende Rolle zu, wie die letztgenannten Interviewausschnitte zeigen. Das Gegenteil ist der Fall, denn weitere Lehrpersonen verneinen explizit, dass sie im Studium zum interkulturellen Lernen eine Ausbildung erfahren haben. So auch die Aussage der folgenden Lehrkraft:

**„Also, ich habe jetzt nicht irgendwie einen Kurs belegt dazu. Also, nee.** Mein eigenes Wissen, würde ich denken, kommt von dem, was ich selber [...] was ich an der **Schule** gelernt habe und dann habe ich selber ein halbes Jahr **in Frankreich studiert und war mehrfach in Urlaub da und habe dort Freunde [...]. Ja, ich habe vorher in einer Firma gearbeitet, da hatte ich auch mit Frankreich zu tun**“ (IN-GE-7).

„Das Wissen [um interkulturelles Lernen] bleibt meiner Meinung nach eher dem Zufall überlassen. **Eine strukturierte Vorbereitung gab es bei mir nicht. Nee. Also, während des Studiums habe ich nichts dazu gemacht. Gar nichts. Die Uni bereitet darauf nicht vor.** Bei mir war das zumindest so. Ja, doch. Das liegt eher an einem selber, sich da fortzubilden“ (IN-GYM-12).

Folglich scheinen die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008 i. d. F. vom 12.02.2015) noch nicht in der Lehrerbildung angelangt zu sein. Inhaltlich greifen diese Vorgaben in den verschiedenen Bereichen interkulturelles Lernen auf, jedoch ohne nennenswerten Einfluss auf den Erwerb des Begriffsverständnisses auszuüben – wie es die vorliegenden Ergebnisanalyse aufdeckt. Zu Bedenken ist gleichermaßen, dass der Großteil der befragten Lehrpersonen vor diesen Vorgaben ihr Studium absolviert hat. Einige Lehrkräfte waren jedoch noch in der Ausbildung, als dieses Dokument der Kulturministerkonferenz in der ersten Version veröffentlicht wurde. Diese Lehrpersonen beziehen sich nicht auf die Ausbildung bei der Anführung des Erwerbskontextes des Begriffsverständnisses.

Festzuhalten bleibt, dass Kulturkontakterfahrungen einen zentralen Punkt beim Erwerb des Begriffsverständnisses bilden. Ergänzt wird dies – mit deutlich weniger Relevanz – durch die Lektüre von Fachliteratur, durch die Ausbildung und den Kernlehrplan sowie durch das Lehrwerk. Letzteres wird von einer Lehrperson als alleiniger Bezugspunkt genannt. Dabei ist es eine zu simplifizierte Annahme, dass kulturelle Erfahrungen und Begegnungen zu einem umfassenden Verständnis von interkulturellen Lernprozessen führen. Bemerkenswert ist jedoch, dass diejenigen Lehrpersonen, die über nur sporadische oder sogar über keine

kulturellen Kontakte verfügen beziehungsweise diese nicht erlebt haben, ein verkürztes Verständnis von Interkulturalität aufweisen. Diejenigen, die über mehrere kulturelle Erfahrungen und Kontakte verfügen, haben teilweise ein umfassenderes Verständnis, wenngleich hier große Unterschiede auszumachen sind. Da das Begriffsverständnis nur vereinzelt unter anderem während der Ausbildung erworben wurde, birgt die Lehrerbildung selber ein großes Potenzial, welches weiteren Ausbaus bedarf (vgl. Kapitel 10.2).

Interessant erscheint in diesem Kontext, dass in der Fragebogenerhebung die Mehrheit der Lehrkräfte angibt, eine Fortbildung im Bereich des interkulturellen Lernens zu benötigen. Diese Angabe erscheint in Anbetracht der Tatsache, dass die Lehrpersonen überwiegend mit einem verkürzten Verständnis interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht arbeiten (vgl. Kapitel 8.1.1), als notwendiger Beitrag. Nur eine Lehrperson gibt an, dass sie bereits eine Weiterbildung absolvierte. Bezeichnenderweise benennen drei Lehrpersonen, dass sie kein Interesse an einer Fortbildung haben. Vor diesem Hintergrund zeigt sich der Fortbildungsbedarf, der auch im Kapitel 8.3.1 noch einmal thematisiert wird.

#### **8.2.4 Einstellungen**

##### *Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung?*

Bereits im vorangegangenen Kapitel kam das Thema „Einstellung“ der Lehrpersonen im Zusammenhang mit der persönlichen Schwerpunktsetzung im Unterricht zur Sprache. In diesem Kapitel wird nun der Frage nachgegangen, welche Einstellungsmerkmale im kompetenten Umgang mit Diversität bei den Befragten auszumachen sind. Trautmann und Wischer (2011) fassen drei Bereiche zusammen, die für einen gelungenen Umgang mit Heterogenität bedeutsam erscheinen. Darunter fällt, neben den „diagnostische[n] Fähigkeiten“ und den „didaktisch-methodische[n] Kompetenzen“, die „Einstellung der Lehrkräfte“ (ebd., S. 107 ff.). Die Frage nach der ‚richtigen‘ Einstellung wird vielfach diskutiert und Ausführungen bleiben häufig auf einer abstrakten Ebene stehen. „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ sind Begriffe, die häufig in diesem Kontext fallen (ebd.). Sowohl die Subjekt- als auch die Ressourcenorientierung, die Holzbrecher (2011) als zentrales Merkmal einer Lehrerprofessionalität herausstellt, spielen des

Weiteren eine entscheidende Rolle. Lanfranchi (2008) hat in seiner Studie zum Umgang von Lehrpersonen mit Heterogenität eine Typenbildung vorgenommen (vgl. Kapitel 5.3). Laut Lanfranchi legen diejenigen Lehrpersonen, die sich durch einen kompetenten Umgang mit Diversität auszeichneten, eine Haltung der Ressourcen- und Subjektorientierung an den Tag. Persönliches Engagement und die Fähigkeit der Selbstreflexion seien zudem Kennzeichen dieser Lehrpersonen (ebd., S. 240 ff.). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion betont auch Allemann-Ghionda (2013 S. 218 f.) neben dem Aspekt, dass die Professionalisierung des Lehrerberufs eine lebenslange Aufgabe darstellt (ebd., S. 218). Diese Haltung kontinuierlich weiterzubilden, beschreibt eine Lehrperson recht treffend:

„[...] Das ist dann auch mein persönliches interkulturelles Lernen, **was ich fortlaufend mache. Ich glaube, das hört nie auf, dieses interkulturelle Lernen, auch für den Lehrer** – so sehe ich das zumindest. Beziehungsweise finde ich, wenn er [der Lehrer] aufhört, dann ist er nicht mehr aktuell, wie bei so vielen anderen Dingen auch“ (IN-GE-5).

Neben der Einstellung, seine Profession als lebenslange Entwicklungsaufgabe zu sehen, ist bei einer anderen Lehrperson eine Orientierung an den Ressourcen – und nicht an den Defiziten – der Schüler auszumachen, wie der folgenden Aussage zu entnehmen ist:

„Ich würde das schon so **als Anspruch formulieren, dass ich auf die Stärken achte** und die entsprechend hervorhebe und lobe und den Schülern bewusst mache, **was sie schon können** und diese andere [...]. Ich kenne das auch: Diese Fehlerfixierung und diese Überbetonung der Fehler, die ist ja auch in der Fachliteratur schon lange überwunden. Da habe ich die Artikel schon vor über zehn Jahren gelesen, wo man gesagt hat, gerade in Französisch, wo man gesagt hat, es gibt unendlich viele Möglichkeiten Fehler zu machen: Komplizierte Rechtschreibung oder die unlogische Grammatik – da sollte man die Fehler toleranter bewerten. Ich kann dann die Schüler auch immer auf Briefe ihrer Austauschschüler verweisen, in denen die sehen, dass auch die französischen Schüler jede Menge Fehler machen – in der eigenen Muttersprache, und das beruhigt mich dann auch immer und lässt mich Fehler immer etwas lockerer sehen. **Also würde ich es schon so formulieren, dass ich eher die Tendenz habe, dass ich Schülern sage, ihr könnt schon eine Menge** und das was noch fehlt, das bauen wir schrittweise, ‚peu à peu‘, auf. Ich sage immer: **Ein Meer, in dem man schwimmt und wo es zunehmend Inseln gibt, auf denen man einen sicheren Boden unter den Füßen hat, da kommt es darauf an, diese Inseln miteinander zu verbinden und zu vernetzen, bis man sich schließlich relativ sicher auf dem Terrain bewegen kann**“ (IN-GYM-8).

Eng mit einer Orientierung an den Stärken der Schüler ist eine positive Feedbackkultur verbunden, wie im angeführten Interviewausschnitt angeklungen ist. Auch

Göbel (2009) stellt eine positive Feedbackkultur als einen bedeutenden Einflussfaktor auf die interkulturellen Lernergebnisse heraus. Sie konnte in ihrer Studie nachweisen, dass „wenn Schüler wahrnehmen, dass Fehler im Unterricht von der Lehrperson als Lerngelegenheit genutzt werden und ein Klima herrscht, in dem Fehler erlaubt sind, dann zeigen diese Klassen auch bessere interkulturelle Lernergebnisse“ (ebd., S. 190). Eine Lehrkraft antwortet auf die Frage, ob eine positive Feedbackkultur in ihrem Unterricht eine Rolle spielt, wie folgt:

**„Ja, auf jeden Fall, da habe ich eine gute Schule durchlaufen.** Also, ich hatte einen guten Fachleiter nachher im Referendariat, der eigentlich grauenhaft war, aber der eine wichtige Sache gemacht hat: Wenn wir diese Stundenentwürfe halt machen mussten, **mussten wir immer ganz groß in rot ‚Lob‘ daneben schreiben, damit man das nicht vergisst. Also die Schüler loben. Und der sagte dann: ‚Loben Sie die nicht auf Französisch, sagen Sie nicht très bien. Nur die Muttersprache geht bis ans Herz‘.** Sagen sie denen zwischendurch auf deutsch einfach: ‚Das hast du gut gemacht, Sabine‘. Oder so [...]. Das findet man als junger Mensch ein bisschen albern, aber nachher habe ich gemerkt, **dass ist ganz wichtig, wenn das verankert wird im Lehrerbewusstsein.** Also, das hat mich mein ganzes Lehrerleben begleitet: Dieses dick rot – Lob daneben. Dass sie [die Schüler] immer gemeldet bekommen, das war jetzt auch gut [...], auch bei Kleinigkeiten. Manchmal geht es nicht natürlich, aber dass das eine wichtige Rolle spielt [...]. Ansonsten finde ich auch wichtig [...]. Also, wir haben ja immer mehr Schüler, also manchmal bis zur Hälfte der Schüler, **die mehrsprachig aufwachsen. Dass man das auch als Ressource heranzieht.** Also wenn ich eine Klasse übernehme zum Beispiel, sage ich: ‚Wer hat denn außer Deutsch noch eine andere Sprache parat?‘ Dann ist das Türkisch oder [...] ja, dass man das **wertschätzt.** Dass man sagt: ‚Das finde ich toll. Du kannst jetzt schon zwei Sprachen. Kannst du denn auch türkisch schreiben?‘ Oder [...] also dass man sich als erstes damit beschäftigt: Was haben die denn schon an Sprachkompetenz ganz allgemein. Abgesehen jetzt von Englisch oder was die sonst lernen“ (IN-GYM-3).

Neben einer Ressourcenorientierung und einer positiven Feedbackkultur wird ebenso in dem angeführten Interviewausschnitt eine Haltung der Wertschätzung hinsichtlich Mehrsprachigkeit deutlich. Nach Aussage der Lehrperson sieht sie in mehrsprachig aufwachsenden Kindern eine Ressource, die sie in ihrem Unterricht einzubinden versucht. Die gleiche Lehrkraft gibt an, dass ihre Einstellung zum einen durch die Ausbildung beeinflusst ist – wie der Aussage zu entnehmen ist – zum anderen sieht sie den Zusammenhang zu ihrem Alter. Sie steht kurz vor der Pensionierung und sagt, dass sie sich nicht an alle Rahmenvorgaben hält, welches sich wiederum günstig auf die Integration interkultureller Lernprozesse im Unterricht erweist:

**„Das liegt vielleicht auch ein bisschen an meinem Alter.** Also, ich werde dieses Jahr pensioniert. **Ich setze mich auch über so manches hinweg.** Es hat keinen Zweck zu sagen, ich muss bis März bis Lektion 8 gekommen sein. Also ich erzähl

auch mal zwischendurch was. Also in Frankreich ist das anders [...], weil das für mich so **ein Herzensthema** ist. Weil ich diese große Naivität, dass wir alle gleich sind [...] weil ich so viele Konflikte erlebt habe mit den Franzosen. Also es gibt heute noch Sachen, wo ich mich jedes Mal drüber ärgere. Zum Beispiel bei den Niederländern ärgere ich mich über ganz andere Dinge. Ärgern immer in Anführungsstrichen, weil ich inzwischen weiß, das sind interkulturelle Unterschiede. [...] also, da denke ich, das läuft auch so: **Junge Kollegen setzen sich da viel mehr unter Druck oder werden da auch unter Druck gesetzt**“ (IN-GYM-3).

Wie auch anderen ihrer Aussagen zu entnehmen ist, spielt für diese Lehrperson der Zeitfaktor für die Behandlung interkultureller Themen keine Rolle. Für sie sei das ein „Herzensthema“, welches sie immer wieder im Unterricht aufgreift und gerne von ihren (kulturellen) Erfahrungen erzählt. Eine jüngere Lehrkraft sieht sich hingegen durch das System eingeschränkt und begründet somit ihre Defizitorientierung:

„Ich glaube, vorherrschend ist **die defizitorientierte Variante**, weil man da immer so seinen Maßstab hat, was müssen die Schüler können, um die Klassenarbeit gut zu schreiben [...]. Das ist nach wie vor vorherrschend. Es gibt vereinzelt Momente, weil man denkt, man muss die natürlich auch motivieren dahingehend, dass sie auch ihre Stärken einschätzen [...]. Dann gibt es auch mal Arbeitsblätter – da ging es um die ‚connecteurs‘- also alle möglichen Strukturen, um logische Satzverbindungen herzustellen. Da sind schon 30 % Vokabeln, die sie nicht kennen und die sollen dann halt **erst mal die lesen und markieren, was sie kennen** und damit arbeiten. Um die Scheu erst mal zu nehmen, dass sie, obwohl da unbekannte Wörter drauf stehen, damit arbeiten. Das Gleiche auch bei Textverständnis, das sie begreifen, sie können Textverständnisaufgaben lösen, obwohl sie nicht alles verstehen. Also, [...] das selektive Lesen. Das sind dann eher die Einstiegsphasen. Aber **insgesamt ist viel orientiert auf: ‚Bin ich fit für die Arbeit? Was kann ich nicht?‘ Also eher auf die Lücken der Schüler**“ (IN-GYM-6).

Mit den beiden letztgenannten Interviewausschnitten wird der Gegensatz zwischen Ressourcen- und Defizitorientierung sichtbar. Ferner zeigt sich, dass eine Lehrperson das System Schule nicht als Einschränkung empfindet, sondern aktiv ihre Handlungsspielräume nutzt und diese nach ihrer Aussage erfolgreich umsetzen kann. Die andere Lehrperson hingegen fühlt sich durch die strukturellen Rahmenbedingungen eingegrenzt. Holzbrecher fasst diese Fähigkeit in seinem Konzept „Entwicklung eines professionellen pädagogischen Habitus“ unter dem Teilbereich „Einblick in / Umgang mit der Widerständigkeit des Systems Schule und der Menschen“ (2011, S. 287) zusammen. Ob diese Fähigkeit altersabhängig ist, wie erstgenannte Lehrperson erwähnt, bleibt dahingestellt. Dies stellt einen Faktor dar, der mit Sicherheit durch weitere Bedingungen zu ergänzen ist. Eine andere Lehrperson beschreibt im Kontext des erfolgreichen Umgangs mit interkul-



turellen Lernprozessen, dass – neben dem Alter – auch das Elternhaus eine entscheidende Einflussgröße darstellt:

**„Ich glaube, interkulturelles Lernen muss man wollen**, es ist ja nicht nur, was ich theoretisch lerne, sondern dass ich das auch erlebe und selber mal erlebe. Und wenn ich das dann selber erlebt habe, dann ist das auch eine Möglichkeit, das evaluieren zu können: ‚Ach ja, so war das, so ist mir das passiert.‘ Dann fällt mir diese Selbstevaluation und -reflexion leichter, als wenn ich das nur theoretisch mache. Und es muss auch eine Bereitschaft da sein, eine andere Kultur kennenlernen zu wollen. **Diese Bereitschaft hängt mit dem Alter zusammen, mit dem Elternhaus, das was man von den Eltern mitbekommt und dann auch durch eigene Erfahrung**“ (IN-GE-5).

Um zum Gegensatz zwischen der Ressourcen- und Defizitorientierung zurück zu kommen: Es wird eine große Spannweite deutlich. Während eine Lehrperson sagt, dass die „defizitorientierte Variante“ (IN-GYM-6) den Schulalltag bestimmt, stellt eine andere Lehrperson die entgegengesetzte Hypothese auf. Sie setzt die Einstellung der Ressourcenorientierung als Grundlage des Lehrerberufes fest und ist der Meinung, dass Personen, die diese Grundhaltung nicht haben, im Lehrerberuf fehlbesetzt seien:

**„Ich hätte beinahe gesagt: Wer die [Einstellung der Ressourcenorientierung] nicht hat, sollte nicht Lehrer werden.** Man kann als Lehrer auch schlecht überleben, wenn man diese Einstellung nicht hat. Also, die hat natürlich überhaupt nichts mit dem Fach zu tun, sondern die hat mit **der Auffassung des Berufes** zu tun. Dass ich nur mit Menschen und schon gar mit jungen Menschen, mit Kindern, nicht anders umgehen kann, als **dass ich sie wertschätze**. Und vor allen Dingen ist mir ganz wichtig, dass die merken, [...] also dass die an meiner Haltung merken [...] natürlich ist es im Grunde völlig wurscht, ob du Französisch kannst oder nicht. Auch wenn du in Französisch fünf stehst, bist du natürlich [...]. Das klingt ja banal. Es gibt ja auch Lehrer, die, wenn einer das und das nicht kann – dann sind die ganz erstaunt in Konferenzen: ‚Ach, der kann ja Mathe‘. Ja gut, das gibt es. **Oder wenn er gar nichts kann, ist er schulisch nicht erfolgreich. Das heißt ja nicht, dass er nicht erfolgreich im Leben sein kann und ansonsten, dass er nett ist oder was. Und dass man das auch immer spüren lässt.** Du kannst jetzt kein Französisch, aber der Mensch kommt, ohne dass er französische oder deutsche Gedichte interpretieren kann, durchs Leben“ (IN-GYM-3).

Die gleiche Lehrperson nimmt an, dass fast alle Lehrer, die im Lehrberuf stehen, diesen Habitus haben. Auf die Frage, ob sie eine Einstellung der Ressourcenorientierung bei ihren Kollegen beobachtet, antwortet sie:

**„Ja natürlich! Sagen wir mal in 95 % der Fälle. Natürlich. Selbstverständlich.** Aber ich sehe die ja nicht im Unterricht, die Kollegen, da könnte es ja auch wieder anders aussehen. Aber ich würde schon sagen, dass das die Mehrheit ist. Doch, ja“ (IN-GYM-3).

Jedoch wird in der Aussage die Einschränkung sichtbar, dass sie zwar diese Annahme vertritt, aber sie sie nicht bestätigen kann, da sie ihre Kollegen nicht unterrichten sieht. Viele Studien zeigen auf, dass im pädagogischen Alltag eine defizitorientierte Perspektive vorherrschend ist und immer wieder auch bei diagnostischen Fragestellungen und Entscheidungen zum Tragen kommt (vgl. etwa Allemann-Ghionda u. a. 2006). Auch in den durchgeführten Interviews gibt es wenige Fälle, die eine ressourcenorientierte Perspektive haben. Einige davon können diese Haltung zudem nicht durchgängig in der Unterrichtspraxis umsetzen:

„Ja, ich mache halt so Portfolioarbeit. Ich finde, das ist so was. Heute mussten die so ein poème in Französisch schreiben und das korrigiere ich nicht. Die nehme ich auch nur zur Kenntnis: ‚Aha, schön‘. Und dann kommt das in so einen Folder und wir schreiben auch ganz oft Briefe an unsere Partnerschule in Frankreich. Die korrigiere ich auch nicht. Ich sage dann immer nur: ‚Hey, guck mal, da hast du einen schönen Brief zurück bekommen und so‘. **Also, das ist wenig fehlerorientiert.** Ich habe auch immer so Checklisten: ‚Das kann ich. Das kann ich noch nicht‘. Klar, das ist dann wieder ‚was kann ich noch nicht‘ und auch auf die Fehler hin. Die können dann ankreuzen, was die schon können und viele machen das auch sehr begeistert: ‚Hej kann ich‘. ‚Kann ich‘. Sowas mache ich schon oft. Ich arbeite sehr viel kreativ, **weniger defizitorientiert, weil jeder ja so seinen Beitrag leisten kann und das auch tut und trotzdem muss ich Fehler korrigieren. Man muss da so einen Mittelweg finden**“ (IN-GYM-9).

Auf der Grundlage der Ergebnisse bleibt der Eindruck bestehen, dass die Defizitorientierung in der pädagogischen Praxis bei den meisten Befragten vorherrschend ist. Eine Haltung der Ressourcenorientierung scheint eine günstige Bedingung für die Integration interkultureller Themen im Französischunterricht darzustellen – sofern sie bei den Befragten vorhanden ist. Denn die Ergebnisse zeigen auf, dass diejenigen Lehrpersonen, die ressourcenorientiert arbeiten, auch interkulturelle Themen im höheren Maße im Französischunterricht einbinden. Weitere Einstellungsebenen, die sich günstig auf die Behandlung interkultureller Themen auswirken, sind zum einen die Perspektive, die eigene Professionalität als lebenslange Entwicklungsaufgabe zu sehen und zum anderen eine Haltung der Wertschätzung in Verbindung mit einer positiven Feedbackkultur im Unterricht. Zusätzlich erfährt die Fähigkeit der Lehrer, sich im System Schule als aktives Subjekt zu erleben, eine grundlegende Bedeutung. Es stellt sich unweigerlich die Frage, auf welche Voraussetzungen die soeben genannten Einstellungsebenen zurückzuführen sind. Mit anderen Worten formuliert: Wo und wie lernen oder erfah-

ren die Unterrichtenden diese Einstellungen? Als eine Annäherung an eine Antwort geben die Ergebnisse die Einflussgröße „Elternhaus“ preis. Festzuhalten bleibt, dass der Einfluss des Elternhauses sicherlich grundlegend ist und dies letztendlich wieder zur Frage der Identitätsarbeit führt (vgl. Kapitel 2.2).

### **8.3 Voraussetzungen für die Umsetzung der interkulturellen Idee**

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse der durchgeführten vertiefenden Leitfadeninterviews hinsichtlich der Fragestellung auf, welches die Problemfelder und welches die Gelingensbedingungen bei der Behandlung interkultureller Themen und der Initiierung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht aus Sicht der Befragten darstellen. Auf der Grundlage der bisher dargelegten Ergebnisse ist die Fragestellung von besonderem Interesse, um weitere Faktoren zu identifizieren, die interkulturelle Lernprozesse begünstigen respektive verhindern.

#### **8.3.1 Problemfelder aus der Lehrerperspektive**

Die Lehrpersonen führen eine ganze Reihe an Schwierigkeiten an, denen sie in ihrem Unterricht im Kontext von interkulturellen Lernprozessen begegnen. Diese Herausforderungen führen dazu, dass interkulturelles Lernen nach Angaben der Befragten nur im begrenzten Umfang umsetzbar sei. Die folgenden Bedingungen werden dabei insbesondere als hinderlich betrachtet:

- (i) Ein Mangel an Gelegenheiten zu authentischen und muttersprachlichen Begegnungen seitens der Schüler
- (ii) Ein Mangel an Kulturkontakt der Lehrer
- (iii) Ein Mangel an Zeit, interkulturelle Themen aufgrund der Rahmenvorgaben zu initiieren
- (iv) Das fehlende Interesse aufseiten der Schüler
- (v) Die bislang fehlende Möglichkeit der Messbarkeit interkultureller Kompetenz und die damit verbundene Widersprüchlichkeit, diese als Kompetenz zu deklarieren
- (vi) Ein geringes Angebot an Fortbildungen

- (vii) Eine unzureichende Ausbildung während des Studiums in diesem Bereich
- (viii) Die mangelnde Verfügbarkeit von authentischem Material.

Aus der Aufzählung der Problemfelder ergeben sich vielfältige Hindernisse, die einer erfolgreichen Umsetzung der interkulturellen Idee im Französischunterricht im Wege stehen. Im Folgenden werden mithilfe der Inhaltsanalyse die einzelnen Problemfelder genauer betrachtet.

*(i) Ein Mangel an Gelegenheiten zu authentischen und muttersprachlichen Begegnungen seitens der Schüler*

Ein Problemfeld ergibt sich aus der Tatsache heraus, dass im regulären Französischunterricht nur begrenzt Möglichkeiten zu muttersprachlichen Begegnungen zur Verfügung stehen. Dies wird von den Lehrpersonen als Hindernis erlebt, interkulturelles Lernen ins Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Eine Lehrperson problematisiert die grundsätzlichen Möglichkeiten zum authentischen interkulturellen Lernen im regulären Französischunterricht:

„Ich denke mal, es liegt einfach daran [...]. **Es ist ja so, dass der Klassenraum ja immer noch der Klassenraum bleibt und man tritt da ja nicht raus.** Das heißt, man kann eben bestimmte Filme, Spiele, Hörtexte aus dem Zielland mitbringen, aber trotzdem bleibt es ja ein konstruierter Raum [...], aber es ist ja dann doch nicht real. Vielleicht ist es deshalb halt vielleicht einfach schwierig [...]. Zum Teil gibt es ja auch Fremdsprachenassistenten in Deutschland, und wenn man dann das Glück hat noch mal [...] dann hat man nochmal eine Person aus dem Zielland, was das dann nochmal aufwerten würde. **Aber es liegt einfach daran [...]. Ich meine, klar, es muss ja im Kontext Schule bleiben, aber ich glaube einfach, dass das einfach so der Punkt ist und ich es [das interkulturelle Lernen] nicht im Unterricht habe [...].** Mir kommt gerade durch den Kopf: Viele gehen nach der Schule ja ins Ausland und dann: ‚Ach ja, was ich damals in der Schule gelernt habe, das war ja gar kein richtiges Französisch, das habe ich erst in Frankreich gelernt.‘ Das schwingt da mit rein gerade“ (IN-GYM-2).

Sie spricht damit die Schwierigkeit an, dass im Klassenraum vorrangig die Teilkompetenzen *savoirs*, *savoir apprendre* sowie *savoir comprendre* ausgebildet werden (Byram 1997). Sie führt damit an, dass authentische Kontakte ein großes Potenzial für interkulturelle Lernprozesse bieten. Der Klassenraum stellt beim Erwerb interkultureller Kompetenz eine Lernumgebung unter anderen Möglichkeiten dar. Byram spricht von drei Bereichen, in denen interkulturelle Kompetenz erworben werden kann: Dies sei zum einen der Klassenraum und zum

anderen das selbstständige Lernen sowie der *fieldwork* (1997, S. 65 ff.). Damit wird deutlich, dass interkulturelles Lernen an verschiedenen Orten stattfinden kann. Es ist zu erwarten, dass ein positiv erlebter Auslandsaufenthalt ein enormes Lernpotenzial für interkulturelles Lernen birgt, welches durch mehrere Jahre Französischunterricht nur schwer erzielt werden kann:

„Es wäre übertrieben und unrealistisch, allzu viele Erwartungen an den Unterricht in Fremdsprachen im Hinblick auf die Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Schüler zu stellen. Die Anzahl der Stunden pro Jahr, in welchen die Schüler sich aktiv mit der Sprache und den dazu gehörenden Kulturen auseinandersetzen, ist dafür zu gering. Selbst ein qualitativ hervorragender Unterricht kann nicht den mehrjährigen Aufenthalt in einem Sprachgebiet und die reflektierte Interaktion mit verschieden sozialisierten Menschen ersetzen“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 118).

Nichtsdestoweniger ist der Französischunterricht durch die Verbindlichkeit der bildungspolitischen Vorgaben dazu angehalten, einen Beitrag – auch im institutionellen Rahmen – zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz zu leisten. Die Gefahr, die mit dem zuletzt angeführten Ankerbeispiel deutlich wird, ist, dass sich die Lehrperson der Verantwortung entzieht, interkulturelle Lernprozesse auch im Unterricht erfahrbar zu machen. Diese Haltung ist auch bei einer weiteren Lehrperson anzumerken:

„Das Problem bei so was [bei interkulturellen Lernprozessen] sehe ich immer darin, dass es im Unterricht hier erst einmal eine theoretische Situation ist und die Schüler keinen Kulturkontakt haben. **Ich sehe, dass das eigentlich nur beim Austausch stattfindet.** Also am schönsten fände ich es eigentlich, wenn wir französische Schüler öfter da hätten“ (IN-GYM-12).

Der Mangel an authentischen Kontakten der Schüler wird demnach immer wieder zur Sprache gebracht. Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass nicht alle Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, einen Schüleraustausch durchführen. Obwohl durch verschiedene Programme die Möglichkeit eines Individualaustausches<sup>66</sup> gegeben ist.

---

<sup>66</sup> Möglichkeiten eines Austausches sind etwa durch den Pädagogischen Austauschdienst und das Voltaire-Programm gegeben. Eine Übersicht über weitere Möglichkeiten vgl. Leupold (2010, S. 458).

## *(ii) Ein Mangel an Kulturkontakt der Lehrenden*

Neben einem Mangel an Kulturkontakten der Schüler eröffnet sich gleichermaßen das Problemfeld des fehlenden Kulturkontaktes der Lehrpersonen. Das Fehlen einer kontinuierlichen Begegnung mit Kulturen wird von einer Lehrkraft als Hinderungsgrund genannt, interkulturelle Lernprozesse vermehrt in ihren Unterricht zu integrieren:

**„ [...] Da man selber gar nicht so stark in der Kultur lebt, ist es für mich schwierig, das auch im Unterricht rüberzubringen.** Also, ich glaube auch da, wenn man als Lehrperson noch viel stärkere Anbindung hat [...] einen permanenten Austausch mit jemandem in Frankreich. Was weiß ich [...] meine beste Freundin würde in Frankreich leben und würde mir regelmäßig Material zuschicken. Und das ist natürlich auch unterschiedlich im Kollegium. Also, wie stark die einzelnen Lehrer jetzt regelmäßigen Kontakt mit Frankreich haben oder mit dem frankophonen Ausland [...]. Und wie ich jetzt unser Kollegium einschätze, würde ich auch sagen, die Wenigsten haben jetzt auch regelmäßigen Kontakt nach Frankreich. Vielleicht zwei [...]. Ja, und dass man jedes Jahr nach Frankreich in Urlaub fährt, ist nicht bei allen gegeben“ (IN-GYM-6).

Eine weitere Lehrperson erachtet es als schwierig, interkulturelles Lernen lebensnah zu gestalten, solange die Lehrperson selber nicht eigene kulturelle Erfahrungen gesammelt hat. Mit Blick auf ihre Kollegen äußert sie, dass nicht alle über einen solchen Erfahrungsschatz verfügen:

**„Die Schwierigkeit liegt doch darin [...]. Die Lehrer müssen sich erst selber der Andersartigkeit durch Erleben bewusst sein beziehungsweise werden und nicht alle meine Kollegen haben dies erlebt.** Ich meine, das ist doch die Schwierigkeit bei der ganzen Sache. Erst wenn der Lehrer selber auch diesbezüglich eine Fähigkeit hat, kann er das auch den Schülern weitergeben“ (IN-GYM-11).

Das angeführte Ankerbeispiel zeigt noch einmal auf, dass es nicht nur um die Ausbildung interkultureller Kompetenz bei den Schülern geht, sondern auch bei den Unterrichtenden selber. Diese fungieren damit in der Rolle als Multiplikatoren. Ferner zeigt es auf, dass interkulturelles Lernen unter anderem durch eine bessere Ausbildung der Lehrer in diesem Bereich zu fördern ist (vgl. Kapitel 10.2). Denn nur, wenn diese im genannten Bereich Fähigkeiten erwerben, wozu auch umfangreiche Kulturkontakterfahrungen zählen, können sie diese Kompetenz erfolgreich vermitteln.

*(iii) Ein Mangel an Zeit, interkulturelle Themen aufgrund der Rahmenvorgaben zu initiieren*

Mit Rückgriff auf die Fragebogenerhebung ist erkennbar, dass sehr viele Lehrpersonen den Faktor Zeit als zentralen Grund für das Nichtbehandeln interkultureller Themen anführen (vgl. Kapitel 8.1.2). In den vertiefenden Leitfadenterviews erläutern die Lehrpersonen ihre Schwierigkeiten, den Vorgaben des Kernlehrplanes und der Bildungsstandards gerecht zu werden. Sie fühlen sich „gezwungen“ (IN-GYM-12), solche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, die in Leistungsüberprüfungen abgefragt werden. Damit beziehen sich die Unterrichtenden hauptsächlich auf die sprachlichen Fertigkeiten, die der Kernlehrplan anführt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008). Für interkulturelles Lernen würde dann „schlichtweg die Zeit fehlen“ (IN-GYM-1), da die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit bereits kaum für die Behandlung der „relevanten Bereiche des Faches“ (IN-GYM-6) ausreichen würde. Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung können durch die folgenden Aussagen weiter gestützt werden:

**„Wenn wir das mit der Zeit nicht hinbekommen, würde so ein [interkulturelles] Thema dann hinten rüber fallen. Leider! Ich sage nicht, dass es gut ist, aber man obliegt bestimmten Zwängen“** (IN-GYM-6).

**„Ich fühle mich da immer unter Druck gesetzt, dass die Schüler die Dinge können [...] Ja, also die Kompetenzen und damit meine ich die sprachlichen und die Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln. Das geben die Vorgaben ja vor. Also der Kernlehrplan und die Bildungsstandards und doch, ich versuche mich daran zu halten. Denn schließlich frage ich in den Klassenarbeiten das dann auch ab. Die Zeit darüber hinaus noch was ‚Interkulturelles‘ zu machen, gibt es kaum“** (IN-GYM-1).

Interessant erscheint die Tatsache, dass bei anderen Lehrpersonen keine zeitlichen Probleme vorhanden sind, obwohl sie die gleiche Stundenzahl zur Verfügung haben und sich nach den gleichen Vorgaben richten:

**„Ich habe da eigentlich kein Problem. Ich finde, das [interkulturelle Lernen] gehört dazu, der Zeitfaktor spielt keine Rolle. Die Zeit nehme ich mir einfach und finde auch nicht, dass das viel Zeit braucht, die mir dann woanders fehlen würde. Nee. Gar nicht. Das sehe ich nicht“** (IN-GE-7).

Es zeigen sich deutliche Unterschiede im Umgang der Unterrichtenden mit der zur

Verfügung stehenden Zeit. An dem einen Ende stehen Lehrpersonen, die aufgrund der Ausbildung der anderen Kompetenzen keine Möglichkeit sehen, interkulturellen Themen Zeit im Unterricht einzuräumen. An dem anderen Ende stehen Lehrkräfte, denen das Argument der fehlenden Zeit wenig relevant erscheint, da sie die angesprochenen Inhalte wie selbstverständlich in ihren Unterricht integrieren. Deutlich wird dadurch, dass der Kernlehrplan und die Bildungsstandards zwar eine Referenz für die Unterrichtenden darstellen, die Umsetzung jedoch sehr individuell erfolgt. Ausgangspunkt sind hierfür sicherlich persönliche Interessen sowie Schwerpunktsetzungen, die wiederum von unterschiedlichen Faktoren abhängig sind (vgl. Kapitel 8.2.1).

#### *(iv) Das fehlende Interesse aufseiten der Schüler*

Ein weiteres Problemfeld, welches sich in einem Interview abzeichnet, ist das mangelnde Interesse der Schülerschaft an interkulturellen Themen. Begründet wird dieses Defizit durch das Zielsprachenland Frankreich, dessen alltägliche Strukturen vermeintlich der Organisation in Deutschland gleichen:

**„Also, man stößt nicht bei allen Schülern auf großes Interesse. Das muss man einfach sagen. Frankreich ist halt nicht so exotisch oder so trendy wie andere Länder [...]. Und die Unterschiede im Alltagsleben werden ja auch ähnlicher.** Durch europäische Gesetzgebungen oder Richtlinien oder dadurch, dass man Produkte heutzutage überall bekommt. Früher war das noch was Besonderes, wenn man aus Frankreich Cidre oder Süßigkeiten mitgebracht hat. Heutzutage gibt es Produkte überall und dadurch ist der Reiz des Fremden sehr stark zurückgegangen. **Schüler beschäftigen sich lieber mit Dingen, die wirklich noch einen exotischen Anstrich haben als mit Dingen, die sie fast genauso oder ähnlich in ihrem Leben haben. Das ist schon eine Schwierigkeit [...]. Diese Nivellierung in Europa“** (IN-GYM-8).

Die Lehrperson beschreibt in ihrer Aussage den Angleichungsprozess gesellschaftlicher Makrostrukturen. Sie beschränkt sich hierbei auf das Land Frankreich und lässt weitere frankophone Kontexte ohne Berücksichtigung. Aufgrund des hohen Grades an Vernetzungen spricht Welsch (2010) von einer „transkulturelle[n] Mischung“ (2010, S. 44). Diese schlägt sich in allen gesellschaftlichen Bereichen nieder:

„Viele Formen des Alltags sind heute international geprägt: deutsche Studierende duzen einander, während früher das förmliche ‚Sie‘ angezeigt war; nicht nur die Restaurantszene, auch die häuslichen Speisezetteln sind inzwischen international



geworden; und bei technischen Innovationen sind nationale Unterschiede schon lange irrelevant geworden“ (ebd.).

Auf den Punkt gebracht heißt dies: „Henceforth there is no longer anything absolutely foreign. Everything is within reach“ (Welsch 1999, S. 198). Dass der Angleichungsprozess der Grund für fehlendes Interesse seitens der Schülerschaft ist, scheint jedoch an den Rand zu rücken, da dieser Aspekt durch die weiteren Ergebnisse nicht weiter bestätigt werden kann. Insgesamt äußern sich die Lehrpersonen genau gegenteilig. So geht aus den weiteren Untersuchungsergebnissen hervor, dass interkulturelle Themen durchaus das Interesse der Schüler wecken, zumal häufig persönliche Erfahrungen der Lehrperson einfließen und damit eine erhöhte Aufmerksamkeit der Schüler einhergeht, wie auch der folgenden Aussage zu entnehmen ist:

**„Aus der eigenen Erfahrung berichten. Also, ich meine jetzt insbesondere Kulturkontakte. Richtig. Dass das dann auch für die Schüler anschaulicher ist.** Ja, weil ich fand das selber als Schülerin immer interessant, wenn der Lehrer mal ein bisschen aus dem Nähkästchen geplaudert hat. Deswegen versuche ich das, wenn es denn dann geeignet ist, da einzubringen“ (IN-GE-5).

Dass die Behandlung interkultureller Themen auch zur Steigerung der Motivation beitragen kann, wird ebenso in der Fachliteratur diskutiert (Caspari 2010; vgl. Kapitel 4.2). Auch ist verschiedenen Studien zu entnehmen, dass sich Schüler vermehrt interkulturelle Themen im Unterricht wünschen (vgl. etwa Küster 2007). Das Argument, dass mit interkulturellen Themen ein mangelndes Interesse der Schülerschaft einhergeht, bleibt damit als unterschiedliche Unterrichtsrealität stehen.

*(v) Die bislang fehlende Möglichkeit der Messbarkeit interkultureller Kompetenz und die damit verbundene Widersprüchlichkeit, diese als Kompetenz zu deklarieren*

Die Frage nach der Operationalisierung interkultureller Kompetenz löst immer wieder Fragen aus, wie bereits unter Bezugnahme auf die Fachliteratur in Kapitel 3.3 dargelegt werden konnte. Die Widersprüchlichkeit zwischen der fehlenden Möglichkeit, interkulturelle Kompetenz zu messen und diese als eine Kompetenz zu deklarieren, greift eine Lehrperson auf, deren Interviewausschnitt hier noch einmal exemplarisch aufgegriffen wird:

„Ich muss ja nochmal sagen, **wenn es eine Kompetenz sein soll**, die auch der Lehrplan und der Kernlehrplan und die KMK-Bildungsstandards und damit auch bald die Oberstufenkernlehrpläne einfordern, **dann muss es auch eine Kompetenz sein, die auch wirklich in Levels einzuordnen ist, wo ich sagen kann, die kann ich abprüfen** und die kann [...] ich auch trainieren und dann noch einen Schritt weiter: Die kann ein Schüler, auch ohne dass wir da so eine ‚Psycho-Stunde‘ machen [...], auch Zuhause mit einem Übungsbuch trainieren. Das wäre mein Anspruch und das ist es im Moment noch nicht. **Ansonsten darf es nicht als Kompetenz deklariert werden**“ (IN-GYM-9).

Wie der Aussage zu entnehmen ist, ergeben sich für die Lehrperson Schwierigkeiten aufgrund der beschriebenen Widersprüchlichkeit, interkulturelle Kompetenz erfassen und einordnen zu können. Eine weitere Lehrkraft beschreibt, dass sie auf Grundlage der fehlenden Möglichkeit zur Evaluation interkultureller Kompetenz es als wenig sinnvoll erachtet, selbige bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen:

„**Was ist überhaupt der Benefit [von interkulturellem Lernen], da es nicht testbar ist?** [...] Ich meine damit nicht, es muss alles abtestbar sein oder so. Ich meine einfach, wo [...] für Lehrer, die sich damit nicht wirklich beschäftigen oder nicht dran bleiben an der Forschung: ‚Wo beginnt dann eigentlich interkulturelles Lernen? Und wo sollte es gefördert werden? Und **warum sollte ich es im Unterricht einbinden?**‘ Das heißt, auch in den Lehrerhandreichungen sollte der Wert und das Grundsätzliche noch einmal ein bisschen aufgegriffen werden“ (IN-GYM-4).

Diese Aussage bestätigt die in der Fachliteratur geäußerten Einwände, dass durch den Mangel einer Evaluationsmöglichkeit die angesprochene Kompetenz bei der befragten Lehrkraft nicht den gleichen Stellenwert erhält wie die Ausbildung anderer Fertigkeiten des Französischunterrichts (vgl. etwa Hu 2008; Caspari & Schinschke 2009). Diese Tendenzen, dass im Grunde nur Kompetenzen in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden, die auch überprüft werden können, werden durch weitere Lehrpersonen bestätigt:

„**Man ist ja immer darauf erpicht, dass die Schüler wirklich das am Ende des Schuljahres, diese Kompetenzen erwerben sollen, die vorgeschrieben sind** und es ist halt die Messbarkeit der interkulturellen Kompetenz [...]. Es gibt kaum Klassenarbeiten oder so, wo es abgefragt wird und deswegen guckt man erst einmal: Können die die sprachlichen Mittel anwenden, können die oder sind die in der Lage, einen Text zu lesen oder zu verstehen und dann selbst umzuschreiben oder dass da auch **der Druck von oben noch herkommt durch die rechtlichen Vorgaben. Dass es einfach nicht messbar ist mit der interkulturellen Kompetenz.** Man kann es besprechen, aber es gibt nicht wirklich die Möglichkeit, die abzuprüfen“ (IN-GYM-1).

Das angeführte Ankerbeispiel lässt die Kompetenzorientierung im Unterricht erkennen. Gleichzeitig geht aber auch daraus hervor, dass ein so genanntes *teaching to the test*<sup>67</sup> stattfindet. Mit dieser Ausrichtung des Unterrichtes geht die Gefahr einher, dass im Unterricht eine Reduktion auf die skalierten Fertigkeiten vorgenommen wird und andere Kompetenzen wenig Berücksichtigung finden. Hu und Leupold (2008) sprechen sich aufgrund dessen für Kompetenzverständnis im weiteren Sinne aus, das sich vom Weinertschen Kompetenzbegriff deutlich unterscheidet (vgl. Kapitel 4.4). Im Französischunterricht ginge es demnach nicht nur um messbare Kompetenzen, sondern auch um ‚motivationale‘, ‚personale‘, ‚ethische‘, ‚willensmäßige‘ sowie ‚sozialkommunikative‘ Aspekte (ebd., S. 55). Leupold (2010, S. 202 f.) hebt hervor, dass der Französischunterricht über die Kompetenzorientierung hinausreichen muss, um auch dem erzieherischen und persönlichkeitsbildenden Auftrag Rechnung zu tragen.

*(vi) Ein geringes Angebot an Fortbildungen*

Verschiedene Lehrpersonen bedauern, dass kaum adäquate Fortbildungen ganz allgemein und insbesondere im Bereich des interkulturellen Lernens vorhanden sind:

**„Mir fehlen insgesamt auch einfach Fortbildungen in diesem Bereich, um einfach das Wissen zu erhalten.** Teilweise darf dann kein Unterricht ausfallen, so dass ich die Fortbildungen alle in meiner Freizeit leiste. Die Fortbildungen, die umfassender sind, die kosten sehr viel Geld. Und dann die Bezirksregierung, da können Sie ja mal schauen, was die anbieten, ich finde, das ist nicht besonders umfassend“ (IN-GYM-4).

Zudem werden von der Lehrperson Bedingungen aufgezeigt, die ihr die Teilnahme an Fortbildungen erschweren. Einer Teilnahme stehen zum einen die anfallenden Kosten und zum anderen die zeitlichen Beschränkungen im Weg, Fortbildungen während der Freizeit absolvieren zu müssen. Eine andere Lehrperson regt an, Fortbildungen gleichzeitig auch als Kulturkontakterfahrung zu nutzen und schlägt deshalb eine Weiterbildung direkt in Frankreich selber vor:

---

<sup>67</sup> Zur Debatte um die Kompetenzorientierung und die Neuausrichtung des Faches Französisch vgl. Kapitel 4.4.

„Mir kommt da gerade der Gedanke: Das wäre natürlich was, wenn man so etwas anbieten würde, eine Fortbildung und man würde dann 14 Tage in Frankreich Fortbildung machen. Das wäre natürlich ein Traum!“ (IN-GYM-6).

Diese Anregung der Lehrperson erscheint umso relevanter, da nahezu alle schriftlich befragten Lehrpersonen angeben, an einer Fortbildung zum interkulturellen Bereich interessiert zu sein. Lediglich eine Lehrkraft gab an, bereits eine solche Weiterbildung absolviert zu haben. Ein Ergebnis, das in Anbetracht des Mangels an adäquaten Möglichkeiten, die eine umfassende Fortbildung in diesem Bereich ermöglichen, deutlich die Notwendigkeit zur Entwicklung entsprechender Maßnahmen in diesem Bereich in den Fokus rückt (vgl. Kapitel 10.2).

*(vii) Eine unzureichende Ausbildung während des Studiums in diesem Bereich*

Der Mangel an Fortbildungen im Bereich des interkulturellen Lernens führt den Mangel an einer interkulturellen Bildung während der Ausbildungsphase angehender Lehrkräfte fort. Verschiedene Lehrpersonen äußern, dass sie während des Studiums keinerlei Ausbildung zum Thema Interkulturalität erfahren haben:

„Ich bräuchte dazu auch noch mehr Wissen. **Nee, im Studium habe ich dazu eigentlich nichts gemacht.** Ich kann mich jedenfalls nicht daran erinnern. Da ging es immer eher um Wortschatzarbeit und [...] Grammatik. Spracherwerb im Allgemeinen. Ich müsste das noch mal nachbessern in diesem Bereich“ (IN-GYM-4).

Diese Aussage erscheint wenig verwunderlich, da beispielsweise aus einem aktuellen Aufsatz von Rühle (2014, 28 ff.) hervorgeht, welche Schwierigkeiten im Hinblick auf die universitäre Praxis auftreten können. Neben den inhaltlichen Fragestellungen sind es vorrangig äußere Rahmenbedingungen wie etwa die Seminargröße, die von den Studierenden zu erbringenden Leistungen oder die begrenzten Möglichkeiten der Rückmeldungen der Lehrenden an die Studierenden, die einem „diversitätssensiblen Betreuungsverhältnis“ in der universitären Ausbildung im Wege stehen (ebd., S. 32). Ihre Erkenntnisse beziehen sich zwar auf das Fach Bildungswissenschaften, jedoch ist anzunehmen, dass diese Bedingungen auch in anderen Fächern auftreten. Aus diesem Grund scheint hier ein enormer Handlungsbedarf zu bestehen (vgl. zu den Anforderungen an die Lehrerbildung Kapitel 10.2).

*(viii) Die mangelnde Verfügbarkeit von authentischem Material*

Einige Lehrpersonen sind der Ansicht, dass interkulturelles Lernen im Unterricht wenig Berücksichtigung findet, da nicht ausreichend Lehr- und Lernmaterial zur Verfügung steht. So wird mehr authentisches Material zur Gestaltung interkultureller Lernprozesse von den Unterrichtenden gefordert, denn das Lehrwerk sei „realitätsfremd“ (IN-GE-5) und müsse unbedingt durch weitere Materialien ergänzt werden:

„Das Lehrbuchmaterial bringt nicht das rüber, was es ist [...], da muss das Lehrbuch mit Youtube Links oder etwas mehr bieten, finde ich“ (IN-GYM-9).

Dass das Lehrbuch gewiss nicht die einzige Quelle zur Einführung interkultureller Lernprozesse darstellen sollte, wurde bereits in Kapitel 8.2.3 dargelegt. Weiterhin wird von einer Lehrperson insofern auf das Lehrwerk verwiesen, als dass Lehrwerke ihres Erachtens nach kaum Anlässe geben, interkulturelle Themen zu behandeln. Aus diesem Grund fordert sie nicht mehr authentisches Material, sondern mehr Verweise im Lehrwerk selber:

„Ich denke, wenn die Lehrwerke es [interkulturelles Lernen] verstärkt aufgreifen würden [...], immer mal wieder zu verschiedenen Themen einen Abgleich zu machen, dann könnte ich es auch mehr im Unterricht machen“ (IN-GYM-4).

Insofern spiegelt sich hier das Bild wider, dass einige Lehrpersonen ihren Fokus hauptsächlich auf die Lehrwerksarbeit richten und darauf basierend ihren Unterricht zum interkulturellen Lernen gestalten (vgl. Kapitel 8.1.3). Wohingegen andere Lehrpersonen dem Lehrwerk kritischer gegenüberstehen und dieses durch den Einsatz von authentischen Materialien ergänzen. Fäcke spricht in diesem Zusammenhang davon, dass

„erst die eigene und aktive Nutzung des Lehrwerks als **ein Medium unter anderen** [...] zu einem eigenständigen und auf individuelle Lernbedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe abgestimmten Französischunterricht [führt]“ (Fäcke 2010, S. 211, Herv. C.C.).

Authentisches Material wird in erster Linie durch persönlichen Einsatz der Lehrkraft generiert und in das Unterrichtsgeschehen eingebunden (vgl. Themenfeld „Das persönliche Engagement“ im folgenden Kapitel).

### 8.3.2 Gelingensbedingungen aus der Lehrerperspektive

Neben den Problemfeldern, die nach Auffassungen der Lehrpersonen der Umsetzung interkulturellen Lernens im Französischunterricht entgegenwirken, werden auch verschiedene Lösungsansätze und -ideen genannt. Die von den Lehrenden angesprochenen Bedingungen zeigen, welche Faktoren sich aus Sicht der Lehrpersonen als förderlich auf die Behandlung interkultureller Themen im Unterricht auswirken. Dazu zählen insbesondere die folgenden Aspekte:

- (i) Kleine Lerngruppen
- (ii) Das persönliche Engagement
- (iii) Der regelmäßige Kulturkontakt und die eigenen kulturellen Erfahrungen für Schüler und Lehrer
- (iv) Der kollegiale Austausch

Die Auflistung der Gelingensbedingungen verdeutlicht, dass einige Lösungsansätze aus der Lehrerperspektive vorhanden sind. Diese sollen im Folgenden beschrieben werden.

#### *(i) Kleine Lerngruppen*

Eine Lösungsidee, die von verschiedenen Lehrpersonen angesprochen wird, zielt auf die Reduktion der Klassenstärke ab. Die Kernaussage ist hierbei, dass bei einer kleinen Lerngruppe mehr Zeit für interkulturelle Themen bliebe (IN-GYM-2). Damit wird letztendlich wieder der Faktor Zeit angesprochen (vgl. etwa Kapitel 8.1.2).

**„Wenn der Kurs schön klein ist.** Das darf ich gar nicht laut sagen, da hatte ich einen Kurs mit acht Schülern. Aus diversen Gründen waren nur noch acht übrig. Da waren wir autark. Da haben wir in einer kleinen Gruppe schönen Unterricht gemacht. **Man kann mit kleineren Gruppen definitiv schneller arbeiten, da hat man dann auch wieder noch mehr Zeit für Interkulturelles“** (IN-GE-5).

In der Tat wird die Größe der Lerngruppe immer wieder thematisiert – auch im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht (vgl. etwa Trautmann & Wischer 2011). So erscheint es zunächst plausibel, dass einer Lehrkraft in einer kleineren Lern-

gruppe mehr Zeit zur Verfügung steht, sich jedes einzelnen Schülers anzunehmen und weitere Themen – und damit auch interkulturelles Lernen – vertiefend zu behandeln. Dementsprechend ist eine Förderung grundsätzlich in einer kleinen Lerngruppe eher möglich. Dies beschreibt auch eine weitere Lehrperson:

„Mir ist eine individuelle Förderung sehr wichtig, dass ich eben alle Schüler mitnehme. **Was natürlich unterschiedlich machbar ist, je nachdem, wie groß die Gruppen sind.** Also, jetzt habe ich eine ganz kleine Gruppe, da ist das gut zu realisieren [...] aber das ist immer unterschiedlich. **Mir bleibt in so einer Gruppe dann auch Zeit für extra Themen. Interkulturelles kann ich dann vielmehr behandeln**“ (IN-GYM-2).

Dass die Lehrperson in einer kleinen Lerngruppe stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen kann, beschreibt sie an anderer Stelle:

„Im Moment meine Achte da, das ist unglaublich, das sind nur zwei Schülerinnen. **Wir haben anscheinend momentan so viele Ressourcen an Lehrern durch den Ganzttag und den Zuschlag, den wir da haben, dass das machbar ist, so eine kleine Gruppe einzurichten.** Ich kann da natürlich ganz toll auf die Zwei eingehen. Das ist so, dass wir die grundsätzlichen grammatischen Inhalte zusammen besprechen und Lektionseinführungen und solche Sachen [...]. Und die eine Schülerin ist unheimlich leistungsstark. Die macht dann zwischendurch immer eine Lektüre, die sie weiterliest und solche Sachen, wenn die andere noch Übungen macht“ (IN-GYM-2).

Interessanterweise sind diese kleinen Lerngruppen in diesen Fällen derzeit Unterrichtsrealität. Die Lehrkraft weiß zu berichten, dass die finanziellen Ressourcen für kleine Lerngruppen zur Verfügung stehen. Bemerkenswert erscheint jedoch, dass es weiteren Lehrpersonen auch in größeren Lerngruppen gelingt, interkulturelle Themen zu behandeln. So scheint es, dass sich eine geringe Klassenstärke förderlich auf interkulturelle Lernprozesse auswirkt, aber nicht eine notwendige Bedingung für diese darstellt.

## *(ii) Das persönliche Engagement*

Ein immer wiederkehrender Ansatz, welcher der Behandlung interkultureller Themen im Französischunterricht zuträglich zu sein scheint, ist die Initiative der Lehrpersonen. Verschiedenen Aussagen der Lehrer im Rahmen der Interviewstudie ist zu entnehmen, dass aufgrund von persönlichem Engagement Bedingungen geschaffen werden, die der Förderung der interkulturellen Idee im

Französischunterricht dienen. Eine Lehrperson zeigt hinsichtlich der Schaffung von Kulturkontakten im regulären Unterricht wiederholt eigene Initiative, wie der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht:

(GYM-8): „Ja, ich habe schon mal im Einzelfall afrikanische Studenten im Unterricht gehabt, die dann von ihrem Heimatland im Unterricht berichten, das war Togo und einmal die Elfenbeinküste. Die diskutieren dann mit den Schülern auf Französisch und in der Mittelstufe auch teilweise auf Deutsch.

**Interviewer: Das heißt, Sie kümmern sich da persönlich drum?**

**(GYM-8): Ja, das war jetzt eigentlich eher Zufall, weil ich die an der Bahnhaltestelle Französisch habe sprechen hören und die dann angesprochen habe und da sind wir ins Gespräch gekommen. Solche Gelegenheiten kommen immer wieder mal vor [...].** Oder wir hatten jetzt vor kurzem einen jungen Franzosen im Unterricht [...]. Da hatte ich durch Zufall ein Auto mit französischen Kennzeichen in der Nähe der Schule stehen gesehen und dann rumgefragt und herausgefunden, dass das einem französischen Studenten, einem Astronomiestudenten, gehört. Den habe ich dann in den Unterricht eingeladen. Der hat dann mit den Schülern über die Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich diskutiert und welche er besser findet. Und dann habe ich Oberstufenschüler auch aus diesem Anlass Interviews machen lassen. Die haben dann Personen vom Institut Français befragt, welche Unterschiede es gibt und was ihnen besser gefällt. **Das ist dann schon aus meiner Initiative heraus entstanden. Ja, doch“ (IN-GYM-8).**

Die gleiche Lehrperson setzte sich in der Vergangenheit auch für eine Tagesfahrt nach Frankreich am Ende des Schuljahres ein, wodurch eine Möglichkeit des Kulturkontaktes entstanden ist:

„Ich mache zum Beispiel seit 15 Jahren immer zum Abschluss des Schuljahrs eine Tagesfahrt nach Paris, wo die Schüler dann am Ende ihrer vierjährigen französischen Laufbahn – also die etwas besseren Schüler – einen Tag lang Paris erleben. Oft erleben die zum ersten Mal im Leben französisches Leben und müssen dann auch Französisch sprechen und so weiter. **Das kommt eigentlich immer sehr gut an und das habe ich mal so als Idee entwickelt.** Also, als Anreiz, ein bisschen Leistung zu bringen, damit man am Schluss auch eine Belohnung in Form dieser Tagesfahrt bekommt“ (IN-GYM-8).

Anhand der letzten beiden Interviewausschnitte wird deutlich, dass die einzelne Lehrperson viel Handlungsspielraum zur Verfügung hat. Es liegt demnach an dem Unterrichtenden selber, mögliche Optionen des interkulturellen Lernens zu finden. Eine weitere Lehrperson bringt dies treffend auf den Punkt:

„Es kommt darauf an, was man selber draus macht: Ich habe das Material, ich habe den Lehrplan, ich habe die Schulbücher. Ich kann da schon was Nettes draus machen“ (IN-GYM-9).

Obwohl an dieser Aussage erkennbar ist, dass die Lehrkraft sich zum Gestalten in-



terkultureller Lernsituationen lediglich auf die angesprochenen Materialien stützt, so zeigt sie, dass auch in diesem Rahmen eine inhaltliche Schwerpunktsetzung möglich ist.

Eine andere Lehrperson sieht interkulturelles Lernen als ihren „persönlichen Auftrag“ (IN-GYM-3) an, womit andere Voraussetzungen für den Unterricht einhergehen. Dies fängt etwa bei der Unterrichtsvorbereitung an, für welche sich die Lehrperson viel Zeit nimmt. Sie versucht, der Heterogenität der Schülerschaft durch Binnendifferenzierung gerecht zu werden und entwickelt selbstständig dafür Material. Darunter fällt ihren Angaben nach auch das interkulturelle Lernen, welches sie zwischendurch immer wieder thematisiert:

**„Das [die Binnendifferenzierung] kann ich nicht immer machen. Das ist ganz klar.** Ich mache im Moment Teilzeit. Von daher – weil ich die Belastung ansonsten auch sehr hoch finde – von daher kann ich mir das momentan erlauben. Im Moment habe ich ja auch nicht viel Französisch. Ich versuche so etwas immer mal wieder zwischendurch einzuschieben. Also, hauptsächlich arbeite ich in der Sekundarstufe I schon mit dem Lehrbuch. Das muss man auch, um einfach die Grammatik rüberzubringen und solche Sachen, aber so was [die Binnendifferenzierung] versuche ich einzuschieben und halt eben aufzulockern und eben auch die Leute besonders zu erreichen. **Das ist schon ein Weg, um mehr interkulturelles Lernen zu erreichen**“ (IN-GYM-12).

Eigenes Engagement hinsichtlich der Förderung interkultureller Lernprozesse spiegelt sich auch in der Beschaffung von authentischem Material wider. Verschiedene Lehrpersonen berichten, dass sie in ihrem Umfeld kreativ nach Anregungen und Material suchen und viele Gelegenheiten wahrnehmen, solches zu erhalten. Sie sehen darin einen geeigneten Weg, interkulturelle Themen „an den Mann zu bringen“ (IN-GE-7).

„Doch, mit der Jugendkultur da bringe ich viel rein und besorge mir da regelmäßig authentisches Material. **Also, ich besorge mir jetzt selber französische Jugendzeitschriften oder solche Sachen.** So etwas würde man sich wünschen von Verlagen, aber dann ist das wieder mehr theoretisch und ich finde es dann immer gut, wenn man authentisches Material hat. Also, bleibt es doch wieder an mir hängen, dass ich mich darum kümmere. Also, letztendlich profitiere ich dann aber auch davon“ (IN-GYM-11).

Die Interviewausschnitte zeigen auf, dass das persönliche Engagement der Lehrer sowohl für die Initiierung von Kulturkontakterfahrungen, zur Beschaffung von authentischem Material zur sorgfältigen Vorbereitung des Unterrichts als auch für die persönliche Weiterbildung der Lehrer relevant ist. Eine Lehrkraft gibt an, dass

sie sich auch außerhalb des institutionellen Rahmens weiterbildet:

„Also, ich habe auch viel über Interkulturelles gelesen. Mich interessiert das auch persönlich sehr. Ich brauche da nicht unbedingt ein Seminar zu, auch wenn das sicherlich hilfreich wäre. Ich meine nur, ich kann das auch selber, wenn ich abends auf dem Sofa was lesen möchte“ (IN-GYM-3).

Die Lehreraussagen geben Anlass zu der Annahme, dass ein hohes Maß an persönlichem Engagement eine bedeutende Grundlage für die Implementierung interkultureller Themen in den Französischunterricht darstellt.

*(iii) Der regelmäßige Kulturkontakt und die eigenen kulturellen Erfahrungen für Schüler und Lehrer*

Im Umkehrschluss zum Problemfeld *Ein Mangel an Kulturkontakt* (vgl. Themenfeld in Kapitel 8.3.1) wird von verschiedenen Lehrpersonen ein kontinuierlicher Umgang mit verschiedenen Kulturen gefordert und als Gelingensbedingung für die Initiierung interkultureller Lernprozesse deklariert. Der angesprochene kulturelle Austausch wird sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler empfohlen:

„**Ja, das Einzige ist: Junge Lehrer müssen im Ausland studieren** und dann auch [...] studieren ist ja eine andere Qualität, weil da ist man dann ja unter Studenten und manchmal ist man dann als Ausländer unter ausländischen Studierenden. Und ist dann nicht sehr in Kontakt mit der französischen Kultur. Also, ich habe am meisten gelernt [...]. Ja, in meiner ersten Ehe mit dem Franzosen, wo ich dann auch immer in Familienkontexten, in Freundeskontexten war. Und das ist natürlich auch Zufall, dass ich da ganz viel gelernt habe [...] da an der Andersartigkeit. Aber es ist auch das Interesse daran“ (IN-GYM-3).

Aufseiten der Lehrkräfte geht es um die eigens erlebten Erfahrungen sowie darum, diese schließlich gewinnbringend in den Unterricht einzubinden (vgl. Kapitel 8.2.1). Bereits im Themenfeld Berufsmotivation und Kulturkontakt in Kapitel 8.2.2 wurde deutlich, dass die Lehrpersonen einen regelmäßigen Austausch sowohl für den eigenen interkulturellen Erfahrungsschatz sowie für den der Schüler als Grundlage betrachten.

Des Weiteren wird von den Lehrpersonen die eigene Erfahrung der Lernenden im Rahmen eines Austausches besonders hervorgehoben:

„Es ist ja auch, wenn man mal der konstruktivistischen Theorie folgt, von der ich auch wirklich überzeugt bin, dass jeder seine eigene Wirklichkeit konstruiert durch seine eigenen Erfahrungen. Dann ist das ja auch, ich kann von meinen eigenen

Erfahrungen erzählen und habe direkt ein ganz tolles Bild und weiß direkt so, und so war das damals. Es gibt aber dann vielleicht einen Schüler, der denkt noch an etwas und der bekommt nur die Hälfte mit und es ist dann nicht so angekommen. **Also, ich glaube, die Erfahrungen sind wirklich das, was prägt** oder dass man vielleicht Drittortprojekte macht. Das haben wir in unseren bilingualen Klassen und in der 11. Klasse. Das ist kein Austausch, sondern man trifft sich mit einer französischen Klasse eine Woche lang an einem ganz anderen Ort. Entweder in Frankreich oder in Deutschland. Und da macht man Projekte zusammen, aber da ist man dann wirklich an einem ganz neutralen Ort und [...] man lernt sich dann besser kennen. Also, dass man solche Projekte unterstützt. **Neben dem Unterricht, der erst mal die Grundlage bildet**“ (IN-GYM-1).

Auch eine weitere Lehrperson richtet ihren Fokus auf die eigenen erlebten (kulturellen) Erfahrungen:

**„Genau, wenn man die Erfahrung nicht selbst hat:** Den Ärger oder das Unbequeme des Andersartigen [...], dann kann man das nicht so gut vermitteln. **Der eigene Kontakt ist elementar, das würde ich so unterstreichen**“ (IN-GYM-3).

Die eigenen kulturellen Erfahrungen wirken sich nach Aussage der Lehrpersonen nicht nur positiv auf das Unterrichtsgeschehen aus, sondern werden als Grundlage eben dessen verstanden. Damit sind zunächst die Erfahrungen der Lehrpersonen gemeint, ohne die der interkulturelle Lehrauftrag nicht möglich ist. Des Weiteren ist für den Erwerb interkultureller Kompetenz eine interkulturelle Begegnung für die Schüler selbst von elementarer Bedeutung.

#### *(v) Der kollegiale Austausch*

Neben dem interkulturellen Austausch, der von einigen Lehrpersonen als Gelingensbedingung aufgefasst wird, steht der kollegiale Austausch als positive Einflussgröße auf die erfolgreiche Umsetzung interkultureller Lernprozesse. Eine Lehrperson berichtet, dass sie insbesondere von einem kollegialen Austausch profitiert und der Auffassung ist, dass dieser wesentlich zum Gelingen eines guten Unterrichtes beiträgt – auch mit Blick auf interkulturelle Lernprozesse:

„Ich meine [...], viele meiner Kollegen sind so ‚Eigenbrödler‘. Damit meine ich, die interessiert es nicht groß, was die anderen machen. **Ich finde das schade, denn ich profitiere davon, mich mit den Anderen auszutauschen.** Ich bin schon etwas älter und gerade da finde ich es wichtig, um am Aktuellen dranzubleiben, mich auch mit den Jungen auszutauschen. Die haben eine ganz andere Ausbildung erfahren als ich. Das merke ich oft. Die denken zum Teil in eine ganz andere Richtung. **Ich finde das auch wichtig, um das Interkulturelle weiterzutragen und Ideen dazu gemeinsam umzusetzen und zu erarbeiten. Ja, das ist für mich eine Idee, wie man gemeinsam da weiter denken kann. Ich bin wirklich viel in Kontakt mit**

**jungen Kollegen. Das muss ich schon sagen, und das hilft mir in vielen Bereichen“ (IN-GYM-3).**

Die Aussage dieser Lehrperson verdeutlicht zudem, dass der Austausch in ihrem Kolloquium nicht besonders stark ausgeprägt ist. Dass die kollegiale Kooperation und Kommunikation eine bedeutsame Rolle im pädagogischen Alltag spielt, konnte bereits von Edelmann (2008) in einer Studie zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen herausgestellt werden. Auch Holzbrecher geht auf die Bedeutung kollegialer Kooperation ein und setzt diese in Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserfahrung von Lehrpersonen (2011, S. 347; vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 5.3). Demzufolge stehe nicht nur eine subjektiv erlebte Selbstwirksamkeit, sondern eine „kollektive Selbstwirksamkeit“ im Vordergrund (ebd., S. 348). Der Autor führt unter Bezugnahme auf eine Studie von Jerusalem (2007) an, dass die kollektive Selbstwirksamkeit einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität im Allgemeinen hat, wovon letztendlich auch das interkulturelle Lernen profitieren kann.

## 9. Zwischenfazit

### *Die Perspektive der Lehrpersonen zur interkulturellen Unterrichtspraxis, zu Herausforderungen und Lösungsideen*

Im vorausgehenden zweiten Teil der Arbeit wurden die interkulturelle Praxis des Französischunterrichts, die persönlichen Faktoren der Lehrperson, sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen hinsichtlich der Umsetzung interkultureller Lernprozesse auf Grundlage einer Lehrerbefragung detailliert dargestellt. Grundsätzlich konnte eine große Variation zwischen den Lehreraussagen festgestellt werden, die auf verschiedene Einflussfaktoren zurückgeführt werden kann. Die unterschiedlichen Positionen werden im Folgenden anhand von Hypothesen überprüft. Dabei dienen die im Vorfeld der Untersuchung aufgestellten Hypothesen dazu, den Forschungsgegenstand und die konkrete Fragestellung zu entwickeln und zu präzisieren. Die Bildung der folgenden Hypothesen ist in einer qualitativen Untersuchung – im Gegensatz zu einer quantitativen Untersuchung – nicht zwingend erforderlich, jedoch stellt es einen „methodisch sinnvolle[n] Schritt [dar], der zu einer organisierten Datenerhebung überleitet“ (Allemann-Ghionda 2010, S. 26). Aus diesem Grund werden auch in der vorliegenden Arbeit Hypothesen aufgestellt, die darauf abzielen, mögliche Zusammenhänge zwischen der praktischen Umsetzung der interkulturellen Idee im Französischunterricht und theoretische Überlegungen sowie Einflussgrößen vorab zu formulieren. Die Hypothese lautet hierbei wie folgt:

- (i) *Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Unterrichtsrealität der befragten Lehrpersonen und den bildungspolitischen Vorgaben sowie den bildungstheoretischen Überlegungen im Bereich des interkulturellen Lernens (vgl. Allemann-Ghionda 2002).*

#### *Teilhypothesen:*

- a. Bei den befragten Lehrkräften liegt ein wenig differenziertes Verständnis von interkulturellem Lernen vor.*
- b. Interkulturelles Lernen wird im Französischunterricht der befragten Lehrkräfte nicht in dem Maße umgesetzt und gefördert, wie es die bildungspolitischen Vorgaben vorsehen.*

*c. Erst die Möglichkeit der Fremdevaluation interkultureller Lernprozesse führe dazu, dass diese im Unterricht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Hu 2008).*

*(ii) Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Umsetzung der interkulturellen Idee und persönlichen Faktoren der Lehrperson. Dazu zählen im Einzelnen die Einstellung und die Kulturkontakterfahrungen seitens der Lehrperson.*

Auf der Grundlage des erhobenen Materials zeigt sich, dass die pädagogisch-didaktisch aufgestellten theoretischen Überlegungen bei den befragten Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis in der Mehrheit keine Bedeutung haben. Ebenso spiegeln sich die bildungspolitischen Vorgaben in den Aussagen der Lehrer zu ihrer Unterrichtsrealität kaum wider. Die These (i) kann in ihrer Tendenz in ihren Grundzügen bestätigt werden, wie auch die weiteren Ausführungen aufzeigen. Die Lehrpersonen verfügen in der Regel über ein verkürztes Begriffsverständnis von interkulturellem Lernen, welches sie ihrer Unterrichtsgestaltung zugrunde legen. Mit Blick auf die verschiedenen Dimensionen des interkulturellen Lernens konnte – gemessen an den Ergebnissen der vorgestellten Studie – aufgezeigt werden, dass bei allen Lehrpersonen das Verständnis um eine kognitive Ebene als Teil interkulturellen Lernens vorhanden ist, wenngleich in deutlich unterschiedlich differenzierter Form. Die anderen Dimensionen können weitaus seltener als Bestandteil des Begriffsverständnisses der Lehrpersonen identifiziert werden und sind zum größten Teil nicht im Bewusstsein der Lehrer. Dieses Ergebnis gibt Anlass zu der Annahme, dass die These (a) der Tendenz nach bestätigt werden kann; jedoch ist festzuhalten, dass eine geringe Anzahl an Lehrpersonen über ein umfassendes Verständnis interkulturellen Lernens verfügt. So räumen die letztgenannten Lehrpersonen interkulturellen Lernprozessen einen hohen Stellenwert im Unterricht ein und betrachten diese als integralen Bestandteil des Französischunterrichts. Dieser geringen Anzahl an Lehrpersonen steht die Mehrheit der Unterrichtenden gegenüber, die interkulturelles Lernen nicht in dem Maße im Unterricht umsetzt, wie es durch die bildungspolitischen Vorgaben in Form des Kernlehrplans (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 12) oder der Bildungsstandards (KMK 2003) gefordert wird. Die Faktoren, die nach Angabe der Lehrpersonen einen niedrigen Stellenwert der angesprochenen Lernprozesse im Unterricht herbeiführen, sind zum einen ein Mangel an Zeit und zum

anderen das eindimensionale Begriffsverständnis. Obwohl Lehrpersonen auszu-machen sind, die nach eigener Aussage den Kernlehrplan als Referenzpunkt anse-hen, bilden diese Lehrpersonen die Minderheit der Befragten. Gleichzeitig bedeu-tet die Ausrichtung des Unterrichtes an den Kompetenzen im Kernlehrplan nicht, dass interkulturelle Kompetenz dem Kernlehrplan entsprechend umgesetzt wird (vgl. Hypothese b).

Die in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen geführte Diskussion um die Evaluation interkultureller Kompetenz und die damit verbundenen Beden-ken, dass die fehlende Messbarkeit der interkulturellen Kompetenz einen Grund darstellt, dass diese nicht ausreichend im Unterricht berücksichtigt wird (Hu 2008), kann der Tendenz nach nicht bestätigt werden (vgl. Hypothese c). Die befragten Lehrpersonen äußern sich mehrheitlich dahingehend, dass sie eine Evaluation der angesprochenen Kompetenz nicht für sinnvoll erachten. Die Lehr-personen sprechen sich überwiegend gegen eine Fremdevaluation aus. Die Lehr-personen argumentieren, dass sich das mehrdimensionale Konstrukt der interkul-turellen Kompetenz nicht adäquat messen ließe und sie eine Selbstevaluation jener Lernprozesse präferieren. Hiermit ist primär das Ziel der Bewusstseinssteigerung für interkulturelle Lernprozesse verknüpft, weniger aber die Evaluation selbst. Dieses Bild steht den theoretisch aufgestellten Überlegungen entgegen.

Dass die Entwicklung interkultureller Kompetenzen sowie Lehr- und Lernprozesse jeglicher Art im hohen Maße in der Verantwortung der Lehrperson liegt, konnte in pädagogisch-didaktischen Diskursen bestätigt werden (vgl. Kapitel 5). In diesem Zusammenhang stehen verschiedene Einflussfaktoren in der Diskussion. So konnte in der vorliegenden Untersuchung im Hinblick auf die Hypothese (ii) nachgewie-sen werden, dass eine erfolgreiche Umsetzung der interkulturellen Idee im Französischunterricht – was nur eine geringe Anzahl an Lehrkräften betrifft – von persönlichen Faktoren der Unterrichtenden abhängig zu sein scheint. Zum einen stellen regelmäßige Kulturkontakterfahrungen der Lehrer eine not-wendige – wenngleich nicht hinreichende – Bedingung für ein umfassenderes Be-griffsverständnis von interkulturellem Lernen dar. Zum anderen bilden Kulturkon-takterfahrungen einen Hinweis dafür, dass interkulturelle Lernprozesse vermehrt in den Unterrichtsalltag integriert werden, was wiederum als Resultat der persön-lichen Schwerpunktsetzung der Lehrpersonen aufzufassen ist. Weiterhin scheinen eine ressourcenorientierte Einstellung gegenüber der Schülerschaft und persönli-

ches Engagement eine erfolgreiche Umsetzung dieser Lernprozesse zu begünstigen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Konzeptualisierungen der Lehrpersonen von interkulturellem Lernen bis auf wenige Ausnahmen einerseits wenig differenziert erscheinen und andererseits sich eine deutliche Variation zeigt. Entscheidend für die konkrete Umsetzung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht ist jedoch die Vorstellung, interkulturelles Lernen als integralen und zentralen Bestandteil des Unterrichts zu sehen, was von weiteren persönlichen Faktoren beeinflusst wird.



## **10. Abschließende Überlegungen zur Gestaltung interkultureller Räume**

### **10.1 Erfolgsfördernde und erfolgsmindernde Faktoren zur Umsetzung interkultureller Räume im Französischunterricht**

Die folgenden abschließenden Überlegungen sind eine Art Bilanz dessen, was auf theoretischer und qualitativ-empirischer Ebene untersucht worden ist. Da jedoch eine einfache Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse nicht der Vielfalt an den beschriebenen Positionen, die bei den befragten Lehrer auszumachen sind (vgl. Kapitel 8), gerecht werden kann, wird in den folgenden Kapiteln der theoretische und empirische Teil noch einmal hinsichtlich möglicher Räume zur Gestaltung interkultureller Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen beleuchtet. Dies liegt begründet in der Tatsache, dass die praktische Umsetzung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht mit ihren Zielen, Themen und Methoden, die aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive in Kapitel 1 und 3 dargelegt wurden, nicht isoliert betrachtet werden kann. Vielmehr bedarf es eines Blickes auf die Ebenen, welche die Umsetzung der interkulturellen Idee beeinflussen und notwendige Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung schaffen. Im Kontext der vorliegenden Studie sind die Ebenen der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung (vgl. Kapitel 10.2) und der Institution Schule (vgl. Kapitel 10.3) von besonderem Interesse, da jede für sich an der erfolgreichen Umsetzung interkultureller Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht beteiligt ist. Zuvor wird die Verantwortlichkeit der Lehrperson zur Implementierung interkultureller Lernprozesse in das Unterrichtsgeschehen anhand einer Systematisierung der erfolgsfördernden und erfolgsmindernden Faktoren herausgearbeitet (vgl. Kapitel 10.1). Nach der Darstellung dieser verschiedenen Ebenen wird abschließend das Spannungsfeld zwischen Bildungstheorie, -politik und -praxis auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse beleuchtet (vgl. Schlussbetrachtung).

Obwohl die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu der Erkenntnis führen, dass die interkulturelle Dimension zum Großteil nicht in dem Maße schulpraktisch umgesetzt wird, wie es auf bildungspolitischer Ebene gefordert wird und wie es aus

bildungstheoretischen sowie fachdidaktischen Überlegungen hervorgeht, gilt es hervorzuheben, dass es Lehrpersonen gibt, denen eine erfolgreiche Umsetzung interkultureller Lernprozesse gelingt (vgl. Kapitel 8.2). Vor diesem Hintergrund knüpft sich die Frage an: Welche Faktoren stellen sich als erfolgsfördernd und welche als erfolgsmindernd für die schulpraktische Umsetzung der interkulturellen Idee heraus? Im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 8) wurden bereits unterschiedliche Auffassungen der Lehrer zu möglichen Gelingensbedingungen und Herausforderungen dargelegt. Im Folgenden sollen die herausgestellten Faktoren systematisiert, die unterschiedlichen Positionen abgeglichen und durch das Herausarbeiten von Zusammenhängen ergänzt werden. Die Systematisierung der Faktoren geht dabei in zweifacher Hinsicht über die reine Ergebnisdarstellung hinaus. Erstens ergibt die systematische Herausarbeitung der Bedingungen, dass sich keine monokausalen Zusammenhänge zwischen der fehlenden Umsetzung der interkulturellen Dimension im Französischunterricht und einem Problemfeld herleiten lassen. Vielmehr ist die fehlende Umsetzung demnach multifaktoriell bedingt, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Zweitens werden nicht nur die Faktoren dargelegt, die in den Interviews von den Lehrern explizit angesprochen wurden, sondern ebenfalls Faktoren herausgearbeitet, die sich durch die Herstellung von Zusammenhängen ergeben und damit über die reine Darstellung der Ergebnisse hinausreichen. Auf der Basis der Systematisierung ergeben sich somit die folgenden *erfolgsmindernden Faktoren*:

Faktoren, die von Lehrpersonen als Herausforderungen erkannt und benannt werden:

- a. Ein Mangel an Kulturkontakt der Lehrer
- b. Ein Mangel an Zeit, interkulturelle Themen aufgrund der Rahmenvorgaben zu initiieren
- c. Das fehlende Interesse an interkulturellen Themen aufseiten der Schüler
- d. Die bislang fehlende Möglichkeit der Messbarkeit interkultureller Kompetenz und die damit verbundene Widersprüchlichkeit, diese als Kompetenz zu deklarieren

- e. Eine unzureichende Ausbildung während des Studiums in diesem Bereich
- f. Ein geringes Angebot an Fortbildungen
- g. Die mangelnde Verfügbarkeit von authentischem Material
- h. Ein Mangel an Gelegenheiten zu authentischen und muttersprachlichen Begegnungen seitens der Schüler.

Faktoren, die aufgrund der Herausarbeitung von Zusammenhängen als Herausforderungen auftreten:

- i. Ein verkürztes Begriffsverständnis interkultureller Lernprozesse seitens der Lehrperson
- j. Eine Defizitorientierung seitens der Lehrer hinsichtlich der Schülerschaft.

Wechselwirkungen zwischen den Faktoren sind dabei insbesondere bei den folgenden Feldern auszumachen, die eine mangelnde Berücksichtigung interkultureller Lernprozesse im Unterricht zu begünstigen scheinen. Nachdrücklich ist hier ein wenig (i) differenziertes Begriffsverständnis interkulturellen Lernens aufseiten der Lehrperson auszumachen. Dieses tritt häufig in Kombination mit einem fehlenden (a) kontinuierlichen Kulturkontakt auf. Hinzu kommt der Eindruck der Lehrer (b), zeitlichen Beschränkungen zu unterliegen, welche die Umsetzung interkulturellen Lernens verhindern. Hierbei ist zu beachten, dass die nicht ausreichende Unterrichtszeit, die zu einer geringen Berücksichtigung interkultureller Themen führt, fast ausschließlich von Lehrpersonen angesprochen wird, die ohnehin ein verkürztes Begriffsverständnis und kaum regelmäßige Kulturkontakte aufweisen. Die Schwierigkeit ergibt sich jedoch daraus, dass die Lehrpersonen interkulturelles Lernen nicht als integralen Bestandteil des Unterrichts betrachten, sondern dieses als ein zusätzliches „Extra“ sehen. Im Zuge dessen geben sie der Ausbildung sprachlicher Fertigkeiten den Vorrang und stellen keine oder nur unzureichende Verknüpfungen zu interkulturellen Lernprozessen her. Hinsichtlich des eindimensionalen Begriffsverständnisses der Lehrpersonen kann davon ausgegangen werden, dass dieses eine Folge der universitären und schulpraktischen

Ausbildung ist, da die Lehrer einen (e) Mangel interkultureller Themen in ihrer Ausbildung und in (f) Fortbildungen angeben.

Außerdem konnte im Rahmen der Systematisierung festgestellt werden, dass den gerade erwähnten erfolgsmindernden Faktoren, gemessen an den Äußerungen der befragten Lehrpersonen, eine stärkere Gewichtung zukommt, da diese durchgängig von der Lehrerschaft angesprochen werden. Andere Schwierigkeiten, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, werden hingegen nur vereinzelt genannt und teilweise durch weitere Lehreraussagen revidiert. Dies betrifft etwa (c) „das fehlende Interesse aufseiten der Schüler an interkulturellen Themen“, welches von einer Lehrperson als Hinderungsgrund deklariert wird, interkulturelle Themen häufiger in den Unterricht einzubinden. Die übrigen Lehrpersonen hingegen sehen in interkulturellen Themen die Möglichkeit, das Interesse der Schüler insbesondere zu wecken und relativieren somit diese Schwierigkeit.<sup>68</sup> Ein anderes Problemfeld, welches nur von einigen Lehrpersonen als ein solches angesprochen wird, liegt in (d) der fehlenden Möglichkeit, interkulturelle Kompetenz zu messen. Diese Auffassung, die sich in einer geringen Berücksichtigung dieser Lernprozesse im Unterricht niederschlägt, bestätigt die in der Fachliteratur geäußerten Bedenken, wonach die fehlende Möglichkeit der Evaluation interkultureller Lernprozesse die Gefahr birgt, dass diese im Unterricht vernachlässigt werden (vgl. Kapitel 3.3 sowie Hu 2010). Diese Schwierigkeit wird jedoch nicht von allen Lehrpersonen geäußert, so dass angenommen werden kann, dass die fehlende Möglichkeit der Messbarmachung nicht zwangsläufig zur mangelnden Berücksichtigung interkultureller Lernprozesse führt. Ähnlich verhält es sich mit der Kritik einiger weniger Lehrpersonen, dass es an (g) authentischem Material fehle und die mangelnde Verfügbarkeit dessen die Einbindung interkultureller Lernprozesse in den Unterricht verhindere. Andere Lehrpersonen revidieren diese Aussage, da sie der Meinung sind, auf ausreichend Materialien für den Französischunterricht zurückgreifen zu können. So sind die zuletzt genannten Punkte nur bedingt als erfolgsmindernde Faktoren auszumachen.

Ein letzter und gleichzeitig bedeutender Punkt ist (j) die Defizitorientierung, die überwiegend implizit in den Aussagen der Unterrichtenden vorhanden ist. Durch

---

<sup>68</sup> Auch in der entsprechenden Fachliteratur wird der motivationale Zugewinn von interkulturellen Themen aufseiten der Schüler hervorgehoben (vgl. Kapitel 4.3 sowie etwa Caspari 2010, S. 14 f.).

das Herausstellen von Zusammenhängen führen die Ergebnisse zu der Erkenntnis, dass die Lehrpersonen, denen die schulpraktische Umsetzung interkultureller Lernprozesse weniger gelingt, in erster Linie einer defizitorientierten Einstellung folgen – eine Defizitorientierung in der Hinsicht, dass Schwächen und Fehler der Schüler im Vordergrund stehen (vgl. IN-GYM-6; vgl. Kapitel 8.2.4).

So lässt sich grundsätzlich festhalten, dass einige Problemfelder durchgängig ins Gewicht fallen, wie beispielsweise das verkürzte Begriffsverständnis, die Defizitorientierung und die fehlenden Kulturkontakterfahrungen. Andere Schwierigkeiten können hingegen nur eingeschränkt als Schwierigkeiten identifiziert werden, wie etwa das fehlende authentische Material oder das mangelnde Interesse aufseiten der Schüler.

Im Anschluss an die Darlegung der identifizierten Problemfelder soll nun die systematische Herleitung der erfolgsfördernden Faktoren zum interkulturellen Lernen thematisiert werden. Auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse zählen dazu die folgenden Punkte:

Faktoren, die von Lehrern als Lösungsideen erkannt und benannt werden:

- a. Das persönliche Engagement der Lehrkraft
- b. Der regelmäßige Kulturkontakt
- c. Der kollegiale Austausch
- d. Kleine Lerngruppen

Faktoren, die aufgrund der Herausarbeitung von Zusammenhängen als Lösungsideen auftreten:

- e. Die Einstellung der Lehrer
  - i. Eine Ressourcenorientierung
  - ii. Ein Bewusstsein der Lehrperson, interkulturelle Lernprozesse als integralen Bestandteil des Unterrichtes zu sehen
- f. Ein differenziertes Begriffsverständnis interkultureller Lernprozesse

Ähnlich wie es auch bei den erfolgsmindernden Faktoren beschrieben wurde, stehen die erfolgsfördernden Faktoren miteinander in Verbindung. Weiterhin ergeben sich unter den Faktoren teilweise Verschränkungen. Dies bezieht sich insbesondere auf den Faktor (a) „persönliches Engagement“, welcher als Ausgangspunkt für (b) einen kontinuierlichen Kulturkontakt gesehen werden kann und gleichzeitig auch eine mögliche Gelingensbedingung für (c) den kollegialen Austausch darstellt (vgl. Kapitel 8.3.2 sowie IN-GYM-3). Außerdem lassen sich weitere erfolgsfördernde Faktoren auf das persönliche Engagement zurückführen. So etwa die Beschaffung von authentischem Material, welches immer wieder im Kontext der Förderung interkultureller Lernprozesse als grundlegender Baustein angeführt wird (vgl. Kapitel 4.5), oder die Bereitschaft, sich privat zum interkulturellen Lernen fortzubilden (IN-GYM-3 und IN-GYM-9).

Analog zu den erfolgsmindernden Faktoren ergeben sich auch für die erfolgsfördernden Faktoren Bedingungen, die von den Lehrpersonen durchgängig angesprochen werden und Bedingungen, die nur am Rande zum Tragen kommen. Zu den erstgenannten zählen die (b) Kulturkontakterfahrungen, welche alle befragten Lehrpersonen als bedeutsam für die Initiierung interkultureller Lernprozesse erachten. Die erfolgsfördernde Bedingung (d) einer „kleinen Lerngruppe“ scheint bei der Umsetzung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht eine unterstützende Funktion zu haben. Jedoch stellt diese keine notwendige Bedingung dar, denn die Interpretation der Ergebnisse lässt Schlüsse zu, dass interkulturelle Lernprozesse auch in großen Lerngruppen erfolgreich umgesetzt werden können (vgl. Kapitel 8.3.2).

Ein weiteres zentrales Kriterium, welches durch die Herausarbeitung von Zusammenhängen in den Lehreraussagen für eine gelungene Umsetzung interkultureller Lernprozesse auszumachen ist, stellt (e) die Einstellung der Lehrperson dar. Die Unterrichtenden selber geben dies nicht als mögliche Lösungsperspektive an. Der Abgleich der Lehreransichten ergibt jedoch, dass ein Zusammenhang zwischen der erfolgreichen schulpraktischen Umsetzung der interkulturellen Idee und der Einstellung der Lehrperson existiert. Die Einstellung der Lehrperson meint in diesem Fall in erster Linie einen ressourcenorientierten Umgang mit der Schülerschaft, das heißt eine wertschätzende Haltung, die die Stärken und Ressourcen der Schüler in den Blick nimmt (Holzbrecher 2011). Dass die Einstellung der Lehrperson einen Einfluss auf den Umgang mit Heterogenität und den

Lernerfolg im interkulturellen Bereich hat, wird in der Fachliteratur vielfach diskutiert. Göbel spricht in diesem Kontext von einer positiven Feedbackkultur, die sich auf die interkulturellen Lernergebnisse der Schüler gewinnbringend auswirke (Göbel 2009, S. 190). Trautmann und Wischer unternehmen den Versuch, die Einstellung der Lehrperson näher zu spezifizieren und sprechen von einem wertschätzenden und anerkennenden Umgang gegenüber den Lernenden (2011, S. 107 ff.; vgl. Kapitel 5.1).

Ein weiterer Aspekt, der mit in die Ebene der Einstellung greift, ist das Bewusstsein der Lehrperson, interkulturelle Lernprozesse als integralen Bestandteil des Unterrichtes zu sehen. In den Aussagen derjenigen Lehrpersonen, die über das angesprochene Bewusstsein verfügen, sind keine Anhaltspunkte auf zeitliche Hindernisse bei der Implementierung interkulturellen Lernens zu finden. Insofern scheint der Ansatz, interkulturelles Lernen als „roten Faden“ und damit als durchgehendes Thema im Unterricht zu sehen, ein wichtiger Bestandteil für eine erfolgreiche Umsetzung zu sein. Weitere Aspekte ergänzen die Einstellung der Lehrperson. So geht aus den Ergebnissen hervor, dass eine positive Einstellung gegenüber der Schülerschaft mit einer Haltung einhergeht, die eigene Profession als lebenslange Entwicklungsaufgabe zu sehen (vgl. Kapitel 8.2.1). Gleichzeitig geht daraus hervor, dass der Lehrende sich als ein aktives Subjekt im System Schule begreift und infolgedessen dieses System nicht als Einschränkung erfährt, sondern im Rahmen seiner Handlungsmöglichkeiten mitgestaltet. Diese Fähigkeit hat nach Holzbrecher eine enge Verbindung zu Selbstwirksamkeitserfahrungen (Holzbrecher 2011, S. 286).

Eine weitere Gelingensbedingung zum interkulturellen Lernen, die sich durch das Herausstellen von Zusammenhängen ergibt, ist (f) das erweiterte Begriffsverständnis im Umkehrschluss zum verkürzten Begriffsverständnis. So erscheint es plausibel, dass ein differenzierteres Begriffsverständnis die Berücksichtigung und Integration interkultureller Lernprozesse in den Unterricht zu begünstigen scheint. In welcher Form Einfluss auf den Erwerb des Begriffsverständnisses interkulturellen Lernens der Lehrpersonen genommen werden kann, ist unter anderem Gegenstand des folgenden Kapitels (vgl. Kapitel 10.2).

Abschließend zeigt sich, dass die Bedingungen, ob förderlich oder hinderlich, sehr wohl von den Lehrkräften bewusst wahrgenommen werden. Die Faktoren stellen somit deutlich den grundlegenden Beitrag der Lehrperson zur Initiierung inter-

kultureller Lernprozesse im Französischunterricht heraus. Daneben zeigt sich, dass sich durch das Fehlen erfolgsfördernder Bedingungen die zuvor beschriebenen Problemfelder ergeben. Gleichzeitig konnten jedoch in den Ausführungen auch erfolgsfördernde und erfolgsmindernde Faktoren herausgestellt werden, die zusätzlich und unabhängig voneinander hervortreten. Festzuhalten bleibt, dass nachdrücklich das Begriffsverständnis, die Kulturkontakterfahrungen sowie die Ebene der Einstellung, die sich aus mehreren Aspekten zusammensetzt, eine erfolgreiche Umsetzung interkultureller Lernprozesse beeinflussen. Aus diesem Grund sollen diese Aspekte im folgenden Kapitel erneut aufgegriffen und mögliche interkulturelle Räume in der Fremdsprachenlehrerbildung formuliert werden.

## **10.2 Interkulturelle Räume in der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung**

Im Spiegel verschiedener Neuerungen ist die Fremdsprachenlehrerbildung – genauso wie die Lehrerbildung allgemein – Gegenstand vielfältiger Diskussionen.<sup>69</sup> Gründe hierfür lassen sich unter anderem aus den Konsequenzen der PISA-Ergebnisse, der Einführung der Bildungsstandards sowie der steigenden Tendenz der Internationalisierung und der Einführung konsekutiver Studienmodelle mit einer Bachelor- und einer anschließenden Masterphase ableiten. Die gegenwärtige Fremdsprachenlehrerbildung wird hierbei aufgrund verschiedener Aspekte kritisiert. Dies betrifft etwa den Mangel an praktischen Elementen während der universitären Ausbildung und damit ein Fehlen des Berufsfeldbezuges sowie eine unzureichende Koordinierung der betreffenden Disziplinen (gemeint ist hier die Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und den erziehungswissenschaftlichen Studien). Darüber hinaus wird eine fehlende Verbindung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung bemängelt (Bausch u. a. 2007, S. 475). Auch empirische Studien legen nahe, dass die Erwartungen an die universitäre Lehrerbildung zu überdenken sind (Allemann-Ghionda & Terhart 2006). Zunächst soll der Blick auf das Ausbildungsformat von Fremdsprachenlehrern hinsichtlich der interkulturellen Dimension im Allgemeinen gerichtet

---

<sup>69</sup> Im Rahmen von Fachverbänden wie etwa der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) sind Thesen zur Reform der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erschienen (Zydati 1998). Einen Überblick über die aktuelle Diskussion der Fremdsprachenlehrerbildung unter allgemeinen Gesichtspunkten bieten Bausch u. a. (2007).



werden, bevor die innerhalb der Studie herausgearbeiteten Aspekte benannt und näher betrachtet werden.

In Bezug auf die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrkräfte im interkulturellen Bereich ist festzustellen, dass diese bisher überwiegend auf der Annahme einer homogenen Schülerschaft begründet ist. Bausch u. a. (2007, S. 480) betonen, dass für die Gestaltung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern bislang nur Ansätze eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts vorhanden seien. So ist es noch möglich, das Lehramtsstudium zu absolvieren

„ohne sich mit der Frage nach den Folgen sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität in den Klassen für den Fachunterricht, für die Unterrichtssprache und für das Schulleben auseinandergesetzt zu haben“ (Krüger-Potratz 2001, S. 33).

Die Vermittlung von Unterrichtsmethoden und -inhalten wird somit unter Auslassung heterogener Faktoren ausgerichtet. Als Folge bleibt dabei zum Beispiel unberücksichtigt, dass eine homogene Schülerschaft nicht mehr der Realität entspricht – eine Vielfalt an Kulturen und Sprachen sind im gegenwärtigen Klassenzimmer de facto vorhanden. Gogolin (1994) fordert daher, den „monolingualen Habitus“ der Schule gegen den Einbezug der Vielfalt an Kulturen und Sprachen einzutauschen.

Eine daraus ableitbare Notwendigkeit besteht darin, angehende Lehrkräfte für interkulturelle Herausforderungen zu sensibilisieren. Weiterhin sollte es Ziel der Fremdsprachenlehrerbildung sein, den Studierenden frühzeitig nicht nur eine theoretische Fundierung im genannten Bereich bereitzustellen, sondern auch Kulturkontakterfahrungen zu fördern und zu begleiten. Es geht darum, „die kommunikativen, handlungsbezogenen Fähigkeiten der Akteure der Bildung in pluralen Verhältnissen [zu] entwickeln“ (Allemann-Ghionda 2002, S. 518). Im vorliegenden Fall liegt der Fokus auf den angehenden Lehrpersonen. Für die Umsetzung dieses Vorhabens wäre eine verpflichtende Einbeziehung interkultureller Fragestellungen als Ausbildungselement in der Fremdsprachenlehrerbildung sowie in der Lehrerbildung allgemein notwendig.

Die Frage nach der Gestaltung der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer im interkulturellen Bereich soll im Folgenden anhand derjenigen Aspekte konkretisiert werden, die sich als zentral in der vorliegenden Arbeit herausgestellt haben. Hierbei wird insbesondere die erste Ausbildungsphase, das heißt die

universitäre Lehrerbildung in den Blick genommen, wenngleich auch Herausforderungen an die weiteren Phasen der Lehrerbildung am Rande aufgezeigt werden.<sup>70</sup> Fragestellungen aus der Perspektive der vorliegenden Studie betreffen (i) die theoretische Fundierung im Bereich des interkulturellen Lernens, (ii) die Einstellungsebene angehender Lehrpersonen und letztendlich (iii) die Kulturkontakterfahrungen.

*(i) Theoretische Fundierung im Bereich des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachenlehrerbildung*

Die Ergebnisse der vorgelegten Studie zeigen eine deutliche Diskrepanz zwischen der wissenschaftlichen Theoriebildung zur interkulturellen Thematik und der interkulturellen Unterrichtspraxis (vgl. Kapitel 8 und Kapitel 10.1). Im Hinblick auf die Lehrerbildung stellt sich entsprechend die Frage, inwiefern die umfangreiche wissenschaftliche Theoriebildung überhaupt Bestandteil der Ausbildung ist. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit konnten belegen, dass die befragten Lehrpersonen ihr interkulturelles Wissen kaum während der Ausbildungsphase erlangt haben. Vielmehr spielten Kulturkontakterfahrungen eine zentrale Rolle beim Erwerb des interkulturellen Begriffsverständnisses (vgl. Kapitel 8.2.3). Das Themenfeld der Interkulturalität war nur in Ausnahmefällen und im geringen Umfang Teil der Ausbildung – auch bei den befragten Lehrpersonen, die erst kürzlich ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Es geht folglich darum, das Themenfeld der Interkulturalität als obligatorisches Element zu etablieren und in die Ausbildung zu integrieren. Dies wäre ein möglicher Weg, um eine theoretische Fundierung im genannten Bereich bei angehenden Lehrern sicherzustellen. Dies erscheint als eine notwendige, wenngleich auch nicht hinreichende Bedingung, um dem nur einseitig ausgebildeten Begriffsverständnis interkulturellen Lernens entgegenzuwirken, welches bei den befragten Lehrpersonen überwiegend vorhanden war (vgl. Kapitel 8.1.1). So wäre als Ziel die Ausbildung eines umfassenden interkulturellen Begriffsverständnisses zu formulieren, welches *alle* Teil-

---

<sup>70</sup> Zur Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer in der zweiten Phase vgl. etwa Krechel (2007). Zum aktuellen Stand und zur Problemlage der Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern vgl. etwa Raasch (2007).

dimensionen<sup>71</sup> einbezieht. Die sich daran anschließende Frage lautet: Sind die genannten Aspekte auf curricularer Ebene inzwischen in der Lehrerbildung vorgesehen?

Mit Blick auf das Kölner Modell der Lehrerbildung im Fach Bildungswissenschaften und im Fach Französisch werden diesbezüglich einzelne Aspekte in den Modulhandbüchern aufgegriffen.<sup>72</sup> In der aktuellen Fassung von 2015 des Modulhandbuchs für das Fach Bildungswissenschaften werden „neue Tätigkeitsfelder“ berücksichtigt. Darunter fällt unter anderen auch „interkulturelle sprachliche Bildung“ (Dekanat der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln 2015, S. 2). Eine genaue Aufschlüsselung auch im Hinblick auf die Berücksichtigung der verschiedenen interkulturellen Dimensionen bleibt jedoch aus, wenngleich diversitätssensible Ziele und Inhalte im Kompetenzbereich „Erziehen“ angeführt werden. So heißt es:

„Die Studierenden wissen, dass Gesellschaft und Kultur für das Lernen auch schwierige Lebenslagen bereit halten und lernen, soziale und erzieherische Chancen und Risiken der Lerner in Schule und in außerschulischen Verhältnissen einzuschätzen sowie auf der Grundlage von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationstheorien kritisch zu reflektieren. Sie sind in der Lage, die Bevorzugung und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen nach bestimmten sozialen Schichten und Milieus, nach der Herkunft oder nach geschlechtsspezifischen Unterschieden zu erkennen.“ (ebd., S. 8).

Weiterhin wird als ein Kernthema „Diversität bzw. Heterogenität hinsichtlich Geschlecht, Kultur, sozialer Lage, Behinderung mit Blick auf Inklusion bzw. Integration“ (ebd., S. 1) genannt, welches durch die verschiedenen Bereiche des Studiums mitzudenken sei.

Im Modulhandbuch für das Fach Französisch in der Fassung von 2013 (Dekanat der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln 2013) sind interkulturelle Themen verankert. Laut der Modulbeschreibung „Fachdidaktik“ soll „die sprachdidaktische Relevanz linguistischen Fachwissens im aktuellen curricularen Kontext: [...] mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, interlinguale und interkulturelle Kom-

---

<sup>71</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Teildimensionen vgl. das Modell *Intercultural Communicative Competence* von Byram (1997) und Kapitel 3.2 sowie Kapitel 8.1 der vorliegenden Arbeit.

<sup>72</sup> Es wird an dieser Stelle exemplarisch auf die Modulhandbücher der Universität zu Köln für die Fächer Französisch und Bildungswissenschaften für das Studienprofil Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen eingegangen. Abrufbar unter: <http://zfl.uni-koeln.de/zfl-modulhandbuchnavi-gyge.html>, letzter Zugriff am 10. Dezember 2016).

munikation“ entwickelt werden (ebd., S. 18). Die Modulbeschreibung „Landeskundliche Studien“ geht insbesondere auf das interkulturelle Lernen ein, indem es heißt: „Vertiefung und Festigung landeskundlicher Kenntnisse im Kontext der Zielsprache und Herausbildung eines interkulturellen Bewusstseins“ (ebd., S. 20). Zu einer differenzierten Ausführung kommt es jedoch auch an dieser Stelle nicht. Sowohl in den Vorgaben für das Fach Bildungswissenschaften als auch für das Fach Französisch sind also Ansätze auszumachen, die die interkulturelle Dimension berücksichtigen, wenngleich eine Ausdifferenzierung der interkulturellen Dimensionen fehlt. Folglich wären hinsichtlich der theoretischen Fundierung während des Studiums angehende Lehrer weitere und differenziertere obligatorische Elemente auf curricularer Ebene von Bedeutung.

Damit kann der Forderung nach mehr praktischen Elementen während der universitären Ausbildung nur bedingt entsprochen werden. Dies bedeutet nicht, dass neben der theoretischen Ausbildung auch schon frühzeitig praktische Erfahrungen im Schulalltag für angehende Lehrkräfte zu sammeln sind. Jedoch gilt zu bedenken, dass erst durch die theoretische Fundierung in der Fremdsprachenlehrerbildung eine reflektierte Auseinandersetzung mit tradierten Formen fremdsprachlicher und interkultureller Lehr- und Lernprozesse stattfinden kann. Weiterhin scheint es von zentraler Bedeutung, dass die praktischen Elemente der Ausbildung in ausführliche theoretische Vor- und Nachbereitungsphasen unter spezifischen Fragestellungen – auch den interkulturellen Bereich betreffend – eingebettet werden, um eine ausführliche Reflexion des gegebenen Unterrichtsalltages stattfinden zu lassen. Anderenfalls kann die Gefahr bestehen, dass sich die Ausbildung auf das unreflektierte Reproduzieren der stattfindenden Unterrichtspraxis beschränkt und damit Neuerungen kaum oder nur im geringen Umfang Platz eingeräumt wird. Kurzum: in der ersten Phase bleibt eine fundierte Theorieausbildung inklusiver empirischer Forschung unabdingbar für die (Fremdsprachen-) Lehrerbildung, um die Folgen des gesellschaftlichen Wandels auch in der anschließenden Unterrichtspraxis ausreichend berücksichtigen zu können.

#### *(ii) Die Einstellungsebene in der Fremdsprachenlehrerbildung*

Die Fremdsprachenlehrerbildung sollte zusätzlich zur intensiven theoretischen Auseinandersetzung einen denkbaren Weg aufzeigen, der ein verändertes Selbst-

verständnis angehender Lehrkräfte ermöglicht. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass nur wenige Lehrpersonen eine Haltung an den Tag legen, die die Stärken und Potenziale ihrer Schüler wahrnimmt und wertschätzt. Doch gerade ein solcher Habitus scheint, den Ergebnissen der vorliegenden Studie folgend, eine unabdingbare Voraussetzung zu sein, um ein gesteigertes Bewusstsein für interkulturelle Lernprozesse im Französischunterricht freizusetzen (vgl. Kapitel 8.2.4). Es schließt sich unweigerlich die Frage an, wie eine solche Haltung erlern- und erfahrbar gemacht werden kann respektive veränderbar ist.<sup>73</sup> Trautmann und Wischer (2011, S. 112) haben sich bereits dieser Frage angenommen, und sie gehen davon aus, dass subjektive Lehrertheorien resistent gegen Veränderungen sind. Jedoch gibt es erste Ansätze in Form von Kompetenztrainings, die darauf zielen, Veränderungen auf der Einstellungsebene zu ermöglichen (vgl. etwa Sielert u. a. 2009). Daraus resultiert die Frage: Welche Anforderungen und Möglichkeiten ergeben sich daraus für die (Fremdsprachen-) Lehrerbildung? Die Gestaltung der Fremdsprachenlehrerbildung ist immer noch stark zielsprachenorientiert ausgerichtet<sup>74</sup> statt den Fremdsprachenlehrer als Mittler zwischen Sprachen und Kulturen<sup>75</sup> aufzufassen, wie Meißner es darlegt:

„Indem das Studium das langfristig wirksame berufliche Selbstkonzept prägt – man ‚ist‘ (französischer) Deutschlehrer [...] – verhindert die zielkulturelle monolinguale Praxis sprachen- und fächerübergreifendes Lernen [...]. Englisch- und Französischlehrer tun in der Regel das, wozu sie ausschließlich ausgebildet sind, nämlich Englisch oder Französisch anhand von ausschließlich amerikanischen oder britischen bzw. französischen Inhalten zu unterrichten. Aber sprachenübergreifende Arbeit – Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – verlangt die Aktivierung des ‚Zwischen-Sprachen-und-Kulturen-Gemeinsamen‘“ (Meißner 2001, S. 115).

Die bisherige Gestaltung der Ausbildung steht damit Möglichkeiten im Wege, einerseits die Potenziale der heterogenen Schülerschaft zu fördern und andererseits Mehrkulturalität als Stärke wertzuschätzen. Die Forderung eines neuen Rollenverständnisses angehender Lehrpersonen wird damit deutlich. Denn für eine gelungene Umsetzung interkultureller Lerninhalte brauchen die Lehr-

---

<sup>73</sup> Welchen Einfluss die institutionellen Rahmenbedingungen auf die Einstellungsebene ausüben, wird in Kapitel 10.3 beleuchtet werden.

<sup>74</sup> Vgl. hierzu die bildungspolitischen Dokumente, die in Kapitel 5.2 dieser Arbeit eingehend dargelegt werden.

<sup>75</sup> Kramsch (1993) geht davon aus, dass sich beim interkulturellen Verstehensprozess eine dritte Instanz herausbildet, bei der das Eigene und das Andere überschritten werden. Diese Instanz oder Identität nennt sie „*Third Space*“ und sie bildet die Grundlage des *intercultural speaker* (vgl. Kapitel 3.1).

personen eine Offenheit gegenüber multiperspektivischen Sichtweisen und damit einhergehend einen anerkennenden Umgang mit individuellen Potenzialen der Schüler. Sich die Grenzen der eigenen ethnozentrischen Prägungen ins Bewusstsein zu rufen, um diese dann in einem weiteren Schritt überwinden zu können, ist ein Aspekt, der hierfür notwendig erscheint. So geht es darum, eigene bewusste oder unbewusste Vorannahmen wahrzunehmen und zu reflektieren. Auernheimer fordert als pädagogische Haltung „Respekt für andere Weltbilder und kulturelle Praktiken aufgrund der Reflexion eigener Bewertungsmaßstäbe“ (Auernheimer 2014, S. 85). So führt das Bewusstsein seines Selbst letztendlich zurück zur Identitätsarbeit angehender Lehrpersonen (vgl. Kapitel 2.2). Die (Selbst-) Reflexion stellt hierbei eine wichtige Voraussetzung dar und ist nach Allemann-Ghionda (2013, S. 218 f.) und Holzbrecher (2011, S. 292) Bestandteil pädagogischer Professionalität – auch und gerade im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation.<sup>76</sup> Bislang spielte jedoch eine bewusste Einbindung der Einstellungsebene und der Identitätsarbeit in die Ausbildung angehender Lehrkräfte kaum eine Rolle. Räume zur (Selbst-) Reflexion werden durch die konsekutiven Studiengänge noch weniger eingebunden, so dass das „Risiko einer Verflachung und Technisierung“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 229) des Studiums besteht.

Um Räume für Identitätsarbeit während des Studiums zu schaffen, wären somit grundlegende Veränderungen der Studiengänge notwendig. Dem angesprochenen Desiderat nach Berücksichtigung der Identitätsarbeit während der Fremdsprachenlehrerbildung kann kurzfristig mit zusätzlichen Angeboten begegnet werden, wie es etwa an der Universität zu Köln zur Verfügung steht. In einer noch jungen Kooperation mit der *Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft* werden Seminare im Bereich der ästhetischen Bildung für Studierende angeboten, die sich als Ziel setzen, unter anderem die Fähigkeit zur Reflexion angehender Lehrer zu fördern.<sup>77</sup> Die genannten Seminare beabsichtigen, die Reflexionskompetenz der Betroffenen wie folgend operabel zu gestalten:

---

<sup>76</sup> Neben der Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion bringt Holzbrecher (2011) ebenso Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und das Kohärenzgefühl im Zusammenhang mit der Identitätsarbeit als grundlegend für die Lehrerprofessionalität an (2011, S. 285 f.).

<sup>77</sup> Zur ausführlichen Darstellung des Seminarprogramms: Vgl.: <http://www.montagstiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/seminare/einszueins.html>, letzter Zugriff am 30. September 2015.

„Die Fähigkeit, Gefühle, Erfahrungen, Prozesse und Ergebnisse zu beschreiben, anhand vorab transparenter Kriterien zu beurteilen, zu kommunizieren und zu hinterfragen. Die Fähigkeit, sich mit unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen auseinanderzusetzen und auf dieser Grundlage eigene Ansichten zu überdenken/zu überprüfen“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2015).<sup>78</sup>

Die genannten Seminare eröffnen damit einen Raum, um nachhaltige Entwicklungsprozesse im Bereich der Einstellung angehender Lehrpersonen zu fördern. Ihre inhaltliche Ausrichtung ist dabei überwiegend losgelöst von den auszubildenden Fächern des Lehramtsstudiums mit dem Resultat, dass Lehrpersonen nicht mehr nur als Fachlehrer, sondern als Akteure für die Gestaltung von Begegnungen agieren, wie es auch etwa Lanfranchi (2008) fordert. Dabei stehen weniger das Fachwissen als vielmehr die handlungsbezogenen, kommunikativen und interkulturellen Fähigkeiten von angehenden Lehrpersonen im Vordergrund. So stellt das Angebot der Seminare eine elementare Ergänzung zum Studium dar. Positiv hervorzuheben ist, dass zunehmend die Belegung der Seminare mit Erwerb von Credit Points möglich ist und damit als regulärer Bestandteil des Lehramtsstudiums integrierbar wird. Sie stellen somit einen wichtigen Pilotversuch dar, die Reflexionsanteile während des Lehramtsstudiums zu fördern und zu erhöhen. Weitere Maßnahmen in diesem Bereich sind jedoch unabdingbar, um ausreichende Räume für Identitätsarbeit als Grundbedingung interkulturellen Bewusstseins zu schaffen.

### *(iii) Kulturkontakterfahrungen in der Fremdsprachenlehrerbildung*

Neben der angesprochenen theoretischen Fundierung im interkulturellen Bereich und der Schaffung von Räumen für eine bewusste Identitätsarbeit stellen, wie zu erwarten, Kulturkontakterfahrungen eine wichtige Basis während der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer dar. Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass (kontinuierliche) Kulturkontakte eine unabdingbare Funktion für die Implementierung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht haben

---

<sup>78</sup> Der Referenzrahmen, der den genannten Seminaren zugrunde liegt, sieht neben Förderung der Reflexionskompetenz auch die Förderung einer Wahrnehmungs- sowie einer Ausdrucks- und Darstellungskompetenz und einer Lern- und Lehrkompetenz vor. Zu den Definitionen der einzelnen Kompetenzbereiche: Vgl. <http://www.montagstiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/seminare/einszueins/referenzrahmen.html>, letzter Zugriff am 30. September 2015.

(vgl. Kapitel 8.2.2 und Kapitel 10.2). Nach dem Lehrerausbildungsgesetz (2009 i. d. F. vom 28.05.2013) ist im Rahmen des Fremdsprachenstudiums zwar ein Auslandsaufenthalt von dreimonatiger Dauer vorgesehen, jedoch ist ein solcher nicht verpflichtend, sondern das Gesetz hat lediglich Empfehlungscharakter (ebd. § 11 Abs. 7). Dies scheint ein Grund dafür zu sein, dass nicht alle der befragten Lehrpersonen einen Auslandsaufenthalt während des Studiums vorweisen konnten (vgl. Kapitel 8.2.2). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass außerdem der Großteil der befragten Lehrkräfte ihr Studium bereits vor diesen neuen Richtlinien abgeschlossen hat. Ein obligatorischer Auslandsaufenthalt für angehende Fremdsprachenlehrer scheint insbesondere unter dem Aspekt der Kulturkontakterfahrungen unumgänglich zu sein. Dabei gilt es nicht nur den Auslandsaufenthalt als verpflichtendes Element in das Studium aufzunehmen, sondern auch entsprechende intensive Vor- und Nachbereitungsphasen zu etablieren, die ebenso grundlegend für einen erfolgreichen Auslandsaufenthalt sind und bislang nur selten an Universitäten angeboten werden.<sup>79</sup>

### *Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung*

Die angesprochenen Herausforderungen respektive Anforderungen an die universitäre Ausbildung von Lehrpersonen gelten auch in den weiteren Phasen der Lehrerbildung – wenngleich mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Die zweite Ausbildungsphase, das Referendariat, umfasst neben einer allgemeindidaktischen und einer fachdidaktischen Ausbildung schwerpunktmäßig die Ausbildung an der Schule selber. Auch in dieser Phase zeichnet sich eine unzureichende Abstimmung der einzelnen Ausbildungsbereiche ab (Krechel 2007, S. 483 f.), ähnlich wie in der ersten Ausbildungsphase zwischen den verschiedenen Fachbereichen. Im Bezug auf das interkulturelle Feld ist dieses, nach Aussage von Krechel, Bestandteil der

---

<sup>79</sup> Die Universität Vechta fördert durch unterschiedliche Maßnahmen im Rahmen eines innovativen Programms die Bereitschaft von Lehramtsstudierenden, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren und bietet ebenso ausführliche Vor- und Nachbereitungsphasen an. Die Vorstellung des Programms Praxis InterNational (PIN) geht auf einen Vortrag von Dorothee Belling im Rahmen der Fachtagung des Pädagogischen Austauschdienstes des Sekretariats der Kultusministerkonferenz: „Die internationale Dimension in der Lehrerbildung – Impulse aus dem internationalen Schüleraustausch am 11./12. Mai 2015 zurück. Zur Übersicht des Programms Praxis InterNational vgl.: [http://www.uni-vechta.de/fileadmin/user\\_upload/Zentrum\\_fuer\\_Lehrerbildung/Dokumente/Praktikumsbuero/PIN\\_Magazin\\_1.pdf](http://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Zentrum_fuer_Lehrerbildung/Dokumente/Praktikumsbuero/PIN_Magazin_1.pdf), letzter Zugriff am 30. September 2015.



Ausbildung und umfasst eine „Europaorientierung von Lerninhalten und Schulprofilen“ sowie „Inhalte und Methoden des interkulturellen Lernens“ (ebd., S. 485). Nichtsdestoweniger fordert er eine stärkere Einbeziehung des interkulturellen Feldes und bemängelt die fehlende Möglichkeit, Kulturkontakterfahrungen während der zweiten Ausbildungsphase sammeln zu können. Dementsprechend fordert er die Möglichkeit, Teile des Referendariats auch im Ausland absolvieren zu können (ebd., S. 486). Krechels Forderung lässt demnach den Rückschluss zu, dass auch in dieser Phase der Fremdsprachenlehrerbildung das interkulturelle Feld nicht ausreichend Berücksichtigung findet. Diese Annahme bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie insofern, als dass die Lehrpersonen nur in den wenigsten Fällen auf ihr Referendariat verweisen, wenn es um den Erwerb des Begriffsverständnisses interkulturellen Lernens geht (vgl. Kapitel 8.1.1.). Neben der inhaltlichen Ausrichtung dieser Ausbildungsphase stellt sich die zentrale Frage, „wie die Umwandlung von deklarativem in prozedurales Wissen erfolgen kann“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 228), mit anderen Worten, wie der Handlungsbedarf im interkulturellen Feld umgesetzt werden kann und soll. Dieser bezieht sich sowohl auf die Ebene des Wissens um das multidimensionale Konstrukt des interkulturellen Lernens als auch im besonderen Maße auf die Handlungsebene. Die dritte Phase der Lehrerbildung, der Bereich der Fort- und Weiterbildungen von Lehrpersonen, scheint noch größere Defizite aufzuweisen, da der Entwicklungsprozess der Lehrpersonen in dieser Phase kaum unterstützt wird. Problemfelder, die sich hierbei insbesondere abzeichnen, sind nach Raasch (2007) die Folgenden:

- „Ausbildung mündet nicht konsequent in Fortbildung. Die ausbildenden Institutionen [...] werden nur sporadisch [...] in die Fortbildung einbezogen. Der Brückenschlag zwischen Aus- und Fortbildung ist nicht die Realität.“
- „Die im Beruf tätigen Fremdsprachenlehrer haben größtenteils Mühe, die Relevanz ihrer Ausbildung hinsichtlich der Berufsfeldprobleme zu erkennen oder anzuerkennen und verbleiben in einer Routine, die sie sich mit Mühe erarbeitet haben [...]“ (Raasch 2007, S. 489).

Raasch schlussfolgert, dass „von einer systematischen Fortbildung der Fremdsprachenlehrer daher nicht gesprochen werden [kann]“ (ebd., S. 490). Dabei ist die Fortbildung wie letztlich für jegliche Profession von zentraler Bedeutung, um Professionalisierungsprozesse zu unterstützen und zu begleiten.

Um den genannten Problemfeldern zu begegnen und Fortbildungen für Lehrpersonen zu ermöglichen, bietet Raasch (2007) verschiedene Lösungsansätze an, wie etwa:

- „Eine obligatorische Fortbildung [...] erscheint [...] als eine der Möglichkeiten, die stagnierende Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts voranzubringen [...].“
- „Flexiblere Formen der Fortbildungsveranstaltungen sollten erarbeitet und kontrolliert eingesetzt werden [...].“
- „Eine abgestimmte Kooperation von Kultusverwaltung und Verbänden zeigt dort, wo sie existiert, durchweg gute Ergebnisse [...]“ (Raasch 2007, S. 490).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie scheint das Defizit an Fortbildungsmöglichkeiten während der dritten Phase der Lehrerbildung umso erheblicher, als fast alle befragten Lehrpersonen ihr Interesse an einer Fortbildung im interkulturellen Bereich bekundeten. Bisherige Angebote – auch die, die mit einem Auslandsaufenthalt verbunden sind<sup>80</sup> – scheinen bislang nicht ausreichend bekannt zu sein und strukturelle Begebenheiten verhindern die Teilnahme. Die einzige Folgerung, die sich daraus ableiten lässt, ist die Schaffung eines adäquaten und strukturierten Angebotes, um diesem Defizit zu begegnen und die Möglichkeit zu schaffen, den Lehrerberuf als lebenslange Entwicklungsaufgabe zu begreifen.

Dementsprechend ist festzuhalten, dass eine an den oben genannten Punkten orientierte Lehrerbildung an den Universitäten in Deutschland bislang kaum vorzufinden ist, obwohl erste Ansätze wie weiter oben beschrieben auszumachen sind. Ebenso zeichnen sich erhebliche Defizite für die zweite und dritte Phase der Ausbildung angehender respektive praktizierender Fremdsprachenlehrer ab. Daraus leitet sich ein Katalog an substantiellen Forderungen ab, deren intensive Einbindung in die Gestaltung der Fremdsprachenlehrerbildung, insbesondere für die erste Ausbildungsphase an Universitäten, ein unumgängliches Desiderat darstellt. Diese Forderungen sollen im Folgenden anhand einer ersten Liste, das heißt ergänzbaren, aufgeführt werden:

---

<sup>80</sup> Möglichkeiten Fortbildungen für Lehrkräfte im Ausland zu absolvieren bietet etwa der Pädagogische Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz an (vgl. <https://www.kmk-pad.org>, letzter Zugriff am 30. September 2015). Diese scheinen jedoch bislang nicht den Großteil der Lehrpersonen zu erreichen.

- Eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung des multidimensionalen Konstrukts des interkulturellen Lernens und damit des Bereichs *savoirs* (vgl. Kapitel 3.2). Dazu gehören ebenso:
  - Das Verhältnis von Sprache, Kultur und Identität,
  - Zwei- und Mehrsprachigkeit als alltägliche Praxis,
  - Kenntnisse über Kommunikation und Kommunikationsstrategien.
- Die Ebene der Einstellung und damit den Bereich *savoir être* (vgl. Kapitel 3.2). Das bedeutet unter anderem die Bewusstmachung der eigenen Weltanschauung, die Selbstreflexion sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Damit verknüpft ist die Schaffung von Räumen zur Identitätsarbeit.
- Verpflichtende Auslandsaufenthalte in der Fremdsprachenlehrerbildung, um die Teildimensionen *savoir apprendre/faire* und *savoir comprendre* zu berücksichtigen (vgl. etwa Kapitel 3.2).

Aufgrund der Tatsache, dass diese Aspekte bislang nicht ausreichend Berücksichtigung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern finden, jedoch in den dargestellten Sichtweisen der befragten Lehrpersonen als grundlegend für die Implementierung interkultureller Lernprozesse im Französischunterricht hervortraten, ergeben sich die folgenden Fragestellungen an die Fremdsprachenlehrerbildung, die als Forderungen nach grundsätzlichen Revisionen bei der Ausbildung zu verstehen sind:

- Auf welche Weise kann interkulturelles Lernen im System der Lehrerbildung (erste, zweite und dritte Phase) als kontinuierliche, nachhaltige und reflexive Gelegenheit verankert werden?
- Auf welche Weise kann interkulturelles Lernen forschungsbasiert und berufsfeldbezogen in der universitären Lehrerbildung etabliert werden?
- Auf welche Weise lassen sich Kulturkontakterfahrungen während der ersten und der zweiten Ausbildungsphase angehender Lehrpersonen verpflichtend verankern? Welche Möglichkeiten müssen geschaffen werden, auch während der dritten Phase (Fort- und Weiterbildungen), Kulturkontakterfahrungen zu ermöglichen?

- Auf welche Weise können Räume zur Reflexion von Alltagstheorien und Werthaltungen sowie eine Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten im interkulturellen Feld geschaffen werden (und diese in einen professionellen Umgang umgepolt werden)?

Zukünftig wird es darum gehen, diese Fragestellungen weiter zu entwickeln und theoretische und praktische Lösungsansätze zu finden. Denn ein Umdenken und ein Kompetenzzuwachs in allen Bereichen des interkulturellen Lernens ist für alle Lehrpersonen notwendig – und unabdingbar für Fremdsprachenlehrer. Dabei bleibt Lehrerprofessionalität eine (lebenslange) Entwicklungsaufgabe.

### **10.3 Interkulturelle Räume in der Schule**

Nachdem das Potenzial zur Anbahnung interkultureller Dimensionen in der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung herausgearbeitet und vorgestellt wurde, soll abschließend der Blick auf die schulstrukturellen Rahmenbedingungen gerichtet und mögliche Wege der Veränderung hin zu einer interkulturellen Schule identifiziert werden. Trautmann und Wischer (2011, S. 112 ff.) argumentieren, dass das System Schule auf die Lehrperson einen derartigen Einfluss ausübt, dass unabhängig davon, ob die einzelne Lehrperson Diversität anerkenne oder nicht, die institutionellen Rahmenbedingungen ihr Handeln einschränke. Obwohl diesem Argument größtenteils zuzustimmen ist, gilt nicht weniger Holzbrechers Einwand (2011, S. 254), dass Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, die jede Lehrperson auf unterschiedliche Weise mitbringt, dazu führen kann, dass sich Individuen trotz institutioneller Einschränkungen als handlungsfähige Subjekte erleben können und dadurch die gegebenen Rahmenbedingungen subjektiv als weniger restriktiv empfinden. Diese Annahme lässt sich durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie veranschaulichen, denn sie zeigen, dass es auf der einen Seite eine kleine Gruppe an Lehrpersonen gibt, die ihren Handlungsspielraum weit fassen, diesen zu nutzen wissen und sich deshalb als aktiv handelndes Subjekt erfahren. Dem gegenüber steht auf der anderen Seite die größere Gruppe der Lehrer, die sich durch die strukturellen Rahmenbedingungen unter Druck gesetzt fühlen und sich daher auch nur im Rahmen dieser Vorgaben bewegen wollen (vgl. etwa Kapitel 8.1.2).

Daraus lässt sich folgern, dass durch Veränderungen auf schulstruktureller Ebene insbesondere diejenigen Lehrpersonen angesprochen werden, die sich im Gefüge der strukturellen Bedingungen eingeschränkt fühlen. Dies betrifft die Mehrheit der befragten Lehrpersonen, so dass man zu Recht und mit Nachdruck fordern kann, über Modalitäten zu einer interkulturellen Öffnung auf schulstruktureller Ebene nachzudenken. Dabei kann in Anlehnung an Schröer (2007, zitiert nach Abt & de Ponte 2015) eine solche Öffnung verstanden werden

„als ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröer 2007 zitiert nach Abt & de Ponte 2015, S. 98).

Im Folgenden sollen einige Überlegungen aufgestellt werden, die bei einem solchen Entwicklungsprozess zu beachten sind. Die einzelnen Schritte sind dabei im Rahmen jeder einzelnen Schule umsetzbar, wie die Beispiele weiter unten aufzeigen. Dass finanzielle, zeitliche und personelle Einschränkungen gegeben sind, steht dabei außer Frage. Weiterhin ist alleine durch das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland ein Selektionsmechanismus geschaffen, der solchen angestrebten Prozessen im Wege stehen kann. Gerade Schüler mit einer Zuwanderungsgeschichte erfahren hierdurch Benachteiligungen, die die Notwendigkeit zur Chancengerechtigkeit<sup>81</sup> evozieren.<sup>82</sup> So belangreich diese Aspekte auch sind, können sie hier nur ansatzweise Gegenstand der Überlegungen sein. Vielmehr soll der Blick darauf gerichtet werden, dass auch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen Freiräume zur Gestaltung und zur Anbahnung

---

<sup>81</sup> Es wird an dieser Stelle bewusst der Begriff der Chancengerechtigkeit und nicht der Begriff der Chancengleichheit gewählt, da aufgrund der Diversität der Gesellschaft und den daraus resultierenden individuellen Voraussetzungen eine Chancengleichheit kaum gewährleistet werden kann, jedoch gleichberechtigte Teilhabe und Chancengerechtigkeit anzustreben sind.

<sup>82</sup> Diefenbach (2008) zeigt in ausführlicher Weise die Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte auf. Kompetenzdefizite von Kindern mit Migrationshintergrund, die die PISA-Ergebnisse offen gelegt haben (vgl. Gogolin 2010, S. 37 f.), lassen sich nach Auernheimer insofern mit der These der institutionellen Diskriminierung von Gomolla (2009) vereinbaren, als dass sich die Ergebnisse der getesteten Schüler nicht mehr nur durch individuelle Defizite der Schülerschaft oder das Versagen der Lehrenden erklären lassen. Vielmehr seien diese durch das mehrgliedrige Schulsystem und den damit einhergehendem Mangel an individueller Förderung bedingt (Auernheimer 2013, S. 17 f.).

interkultureller Lernumgebung offen lassen, die im Grunde jede Schule für sich gestalten und umsetzen kann. Hierzu werden im Folgenden verschiedene Kriterien aufgezeigt.

Ein Ansatzpunkt stellt die Schaffung *eines sozialen Klimas der Wertschätzung* dar. Dieses betrifft verschiedene Ebenen und bezieht letztendlich alle Akteure der Schule mit ein. Es bedeutet zum einen und als oberstes Ziel, unter den Betreffenden eine wertschätzende Lernkultur und damit die Lehrer-Schüler-Beziehung zu gestalten. Denn die Ergebnisse der vorliegenden Studie konnten zeigen, dass sich ein solches Klima förderlich auf die stärkere Einbeziehung interkultureller Themen auswirkt. Dies kann auf unterschiedlichen Ebenen aktiv gestaltet werden. Der Aussage einer Lehrperson folgend (IN-GYM-3; vgl. Kapitel 8.2.4), kann dies etwa durch die aktive Einbindung und die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit von Schülern während des Unterrichts geschehen.

Zum anderen wird durch die Betonung auf das interpersonelle Verhalten auch die Beziehung und Kooperation zwischen den Lehrpersonen selber angesprochen und leitet damit zum vielfach geforderten kollegialen Austausch über (vgl. etwa Holzbrecher 2011, S. 347). Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie bestärken ebenfalls die zentrale Bedeutung eines anerkennenden und respektvollen Umgangs innerhalb des Lehrerkollegiums (vgl. Kapitel 8.3.2). Der Gedanke eines aktiven kollegialen Austausches beinhaltet unter anderem erweiterte Möglichkeiten wie die des *Team-teachings* oder der (kollegialen) Hilfestellung durch Supervision (vgl. Fantini 2015). Dies sind nur zwei Beispiele, die einem gewinnbringenden und nachhaltigen Austausch unter den Kollegen zuträglich sein können, bei dem die Lehrer einen selbstreflexiven, empathischen und respektvollen Umgang untereinander erfahren. Als dritte Ebene eines sozialen Klimas der Wertschätzung ist eine engere Kooperation mit den Eltern zu nennen. Dabei ist nach Sacher (2015, S. 164) Elternarbeit als „Partnerschaft auf Augenhöhe“ zu verstehen, bei der es um eine „vertrauensvolle, intensive und regelmäßige Kommunikation“ gehe (ebd., S. 167). Dementsprechend sollten Eltern am Schulleben in der Weise aktiv partizipieren, so dass sie ihre Kinder nicht in der Schule ‚abgeben‘, sondern sich mitverantwortlich für ihren Bildungserfolg fühlen.

Bei den drei genannten Interaktions- und Kommunikationsprozessen, die im Raum Schule besonders hervortreten, geht es auf einer allgemeinen und das heißt

letztendlich Meta-Ebene um die Wertschätzung von Heterogenität und Mehrsprachigkeit (Holzbrecher 2011, S. 241). Es geht um nichts weniger als die bewusste Wahrnehmung und die mögliche Aufarbeitung von Machtasymmetrien, die besonders in der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie in der Lehrer-Eltern-Kommunikation hervortreten können.

Neben dem beschriebenen Interaktions- und Kommunikationsgefüge einer Schule ist deren *Öffnung nach außen* ein möglicher Weg zur Gestaltung eines interkulturellen Ortes. Damit sind Kooperationen zwischen der Schule und weiteren sozialen Einrichtungen im Stadtviertel oder der unmittelbaren Umgebung gemeint. Es bestehen zahlreiche Möglichkeiten, den Schulalltag mit weiteren Aktivitäten im unmittelbaren Umfeld zu verbinden und zu erweitern. So führt Holzbrecher (2011, S. 262 ff.) etwa verschiedene Beispiele der Vernetzungsmöglichkeiten von Schulen an, aus denen sich Synergieeffekte ableiten lassen, indem „Lernorte formaler Bildung [...] mit non-formalen Lernorten verbunden [werden]“ (Georgi 2015, S. 219). Insbesondere wird in diesem Zusammenhang immer wieder die Kooperation von Schule und Jugendarbeit als gewinnbringend hervorgehoben (Holzbrecher 2011, S. 257 ff.). Denn durch den unterschiedlichen Bildungsauftrag von Schule und Jugendarbeit können beide Einrichtungen profitieren. Die Jugendarbeit zielt dabei auf die Subjektorientierung und bietet einen Raum der Erfahrungen, der Selbstreflexion und der Partizipation (Scherr 1997, S. 24). Im Gegensatz dazu stellt die Schule einen Ort der Leistungskonkurrenz und der Optimierung von Lehr- und Lernstrategien dar. Um eine gelungene Kooperation zwischen beiden Welten zu ermöglichen, gehört daher eine vollkommen neue Konzeption, bei der beide Systeme in der Weise kommunizieren, so dass „jedes System – seiner Stärken bewusst – das andere als ‚produktiven Gegenpart‘ versteht, was – wie im interkulturellen Dialog – sowohl der Selbstvergewisserung dient als auch einer Infragestellung des Eigenen als Voraussetzung für Entwicklung“ (Holzbrecher 2011, S. 257).

Ein weiterer Schlüsselbegriff, der aktuelle Schulentwicklungsprozesse steuert, ist die *inklusive Beschulung*. Aufgrund der Unterzeichnung der so genannten UN-Behindertenrechtskonventionen (United Nations 2006) ergeben sich daher für alle Beteiligten neue Aufgaben- und Tätigkeitsfelder. Folglich muss das Ziel eines chancengerechten Schulsystems so formuliert werden, dass Lernende mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden (United Nations 2006, Artikel 24

der UN-Behindertenrechtskonvention). Die derzeitig geführte Debatte um Inklusion soll an dieser Stelle nur deshalb genannt sein, um an ihr zu verdeutlichen, dass sie eine positive Umsetzung an Heterogenität unter den Lernenden aufzeigt und mithin als Teildiskurs interkultureller Lernerfahrungen verstanden werden kann. Denn Inklusion steht im Gegensatz zur Segregation zwecks möglichst homogener Gruppen und beinhaltet vielfältige Möglichkeiten der Öffnung von Schule, wenn sie denn in einem umfassenden Sinne umgesetzt werden. Aufgrund der Leitidee zu größtmöglicher Inklusion ist der *Index für Inklusion* (Boban & Hinz 2003) entwickelt worden, mit dessen Hilfe der Entwicklungsprozess zur Inklusion sichergestellt werden soll (zum Umgang mit dem *Index für Inklusion* vgl. etwa Reich 2012). Jede einzelne Schule sieht sich dazu aufgefordert, diesen Entwicklungsprozess zu initiieren und möglichst umfassend durchzuführen, um an der Schule Diversität in all ihren Erscheinungsformen aktiv einzubeziehen.

Ein weiterer Punkt im Rahmen von interkulturellen Schulentwicklungsprozessen ist die Förderung von *Lehrpersonen mit Migrationshintergrund*. Die empirische Forschungslage in Deutschland ist diesbezüglich bislang noch recht schwach. Eine erste nennenswerte explorativ angelegte Studie unternahmen Georgi u. a. (2011). Sie untersuchten anhand biographischer Portraits das Selbstverständnis und Wirken von Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland. Dabei stellten sie fest, dass diese Gruppe von Lehrpersonen ihre migrationsspezifischen Potenziale erfolgreich in die interkulturelle Öffnung der Schule einbringen konnten (ebd., S. 265). Jedoch gilt zu bedenken, dass ein Migrationshintergrund nicht zwangsläufig auch zu interkulturell kompetentem Handeln führt. Vor diesem Hintergrund kann man mit Einschränkung sagen, dass die Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte eine wichtige Rolle im Schulalltag übernehmen, da sie als Vorbild agieren. Ihre Inklusion in das Schulsystem bedeutet vor allem auch, die Vielfalt der Gesellschaft abzubilden. Dies gilt als Forderung und Zielsetzung umso mehr, da bislang nur ein bis zwei Prozent der Lehrer mit Migrationshintergrund unterrichten (Smith 2015) und mithin nicht die gesellschaftliche Zusammensetzung repräsentativ widerspiegeln. Die Wichtigkeit von Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte zeigt sich auch darin, dass sie sprachlichen Hindernissen durch ihre Mehrsprachigkeit begegnen können. Existierende Bestrebungen, verstärkt Lehrende mit Migrationshintergrund an die Schulen zu holen, zielen vor allem da-



rauf hin, Zugangsbarrieren abzuschaffen und stellen damit einen elementaren Bestandteil einer interkulturellen Öffnung von Schule dar.

Um die interkulturelle Schulkultur aktiv zu gestalten, gehört neben die Förderung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Schulalltag außerdem die Etablierung eines *Schüleraustausches* und anderer interkultureller Begegnungsprojekte, denn wie die vorliegende Untersuchung nahelegt (vgl. Kapitel 8.3.1), leisten der Schüleraustausch und Begegnungsprojekte einen entscheidenden Beitrag, seitens der Schülerschaft als auch seitens der Lehrer, zur interkulturellen Erfahrung. Dabei gilt es daran zu erinnern, dass nicht alle an der vorliegenden Studie beteiligten Schulen aktuell einen Schüleraustausch mit dem französischsprachigen Ausland durchführen, so dass an dieser Stelle großes Potenzial besteht, die interkulturelle Öffnung der Schule durch kontinuierliche und nachhaltig gestaltete Kulturkontakterfahrungen weiter voranzutreiben.

Die dargelegten Kriterien und Forderungen zeigen letztendlich, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, die einzelne Schulen wahrnehmen können, interkulturelle Schulentwicklungsprozesse zu gestalten und diesbezüglich Handlungsräume zu erweitern. Dass es bereits Schulen gibt, die sich auf den Weg begeben haben, diese und weitere Kriterien aktiv umzusetzen, zeigt beispielhaft der Verbund „Blick über den Zaun“. Dem Verbund gehören in erster Linie reformpädagogisch orientierte Schulen an, die sich entsprechend der Leitlinien<sup>83</sup> und ihrer pädagogischen Bemühungen für die Aufnahme qualifizieren. Ein weiteres hoch aktuelles Beispiel der Schulentwicklung, auf der Basis neuer Leitlinien, zeigt die *Inklusive Universitätsschule Köln*, die jüngst eröffnet wurde (Eröffnung der Schule mit dem Schuljahr 2015/2016). Ihre zehn Leitlinien umfassen dabei sowohl einige der weiter oben genannten Kriterien als auch weiterführende Aspekte. Dazu gehören: (i) Inklusion, (ii) Aufbau eines Ganztags, (iii) Partizipation, Demokratie und offene Schule, (iv) Inklusives Unterrichtsmodell als Homebase, (v) Qualitätsvolle Schule, (vi) Beziehungs- und Teamschule, (vii) Geschlechtergerechte

---

<sup>83</sup> Zum Leitbild und zu den Standards des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ vgl. <http://www.blickueberdenzaun.de/index.php/2014-03-06-15-30-03/unser-leitbild>, letzter Zugriff am 30. September 2015.

Schule, (viii) Bewegte und gesunde Schule, (ix) Barrierefreie und gut gestaltete Schule sowie (x) Universitäre Praxisschule (Reich u. a. 2015, S. 24 ff.).

Wie sich die Umsetzung dieser genannten Leitideen gestaltet, wird sich erst im Laufe der nächsten Jahre herausstellen. Inwiefern diese Schule dann als Modellschule und Leuchtturmprojekt für weitere Schulentwicklungsprozesse fungieren kann, wird sich gleichfalls erst zeigen müssen. Denn dass die *Inklusive Universitätsschule* allein durch die Kooperation mit der Universität Köln unter exklusiven Rahmenbedingungen operiert, stellt ihre Übertragbarkeit in Frage. Demungeachtet und für die Fragestellung dieser Studie viel zwingender ist jedoch, dass durch sie in jedem Fall ein markanter Anfang geschaffen wurde, bei dem die Schule eine Reihe entscheidender Prinzipien und Philosopheme des Diversitätsdiskurses aufgenommen hat, um die Schule als einen Ort interkultureller Erfahrungen zu gestalten.

## Schlussbetrachtung

### *Perspektiven auf die interkulturelle Dimension im Spannungsfeld Bildungstheorie, -politik und -praxis*

Im Theorieteil der Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass inzwischen umfassende theoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen, zum Kulturbegriff und zur Identitätsarbeit vorliegen, die die Grundlage für die vorliegende Studie darstellen (vgl. Kapitel 1 und Kapitel 2). Dabei lässt sich erkennen, dass trotz der vorhandenen Vielfalt an Begrifflichkeiten und Überlegungen innerhalb einzelner und unabhängiger Forschungsbereiche Überschneidungen zwischen ihnen vorhanden sind. Hiervon konnte und kann insbesondere auch die Fremdsprachendidaktik profitieren, da durch die differenzierte Theoriebildung zum Identitätsbegriff und der Kulturtheorie die Erziehungswissenschaft beflügelt wurde, die zunehmend Sprache, Kultur und Identität als miteinander verbundene Größen in Beziehung zueinander setzte (vgl. Kapitel 3). Die bildungspolitischen Dokumente haben die wesentlichen Begrifflichkeiten und Vorgaben aus der Theoriebildung der erwähnten Disziplinen übernommen (vgl. Kapitel 4.1). Umso bezeichnender sind vor diesem Hintergrund die Lehreraussagen, da sich der theoretisch gespeiste Diskurs zur Interkulturalität nur in Bruchteilen in der Schulpraxis niederschlägt. Lediglich anhand einer Lehreraussage lässt sich folgern, dass diese entsprechende wissenschaftliche Literatur rezipiert hat (vgl. Kapitel 8.2.1 und Kapitel 8.2.3). In den übrigen Lehreraussagen findet die Forschungslage keine Berücksichtigung. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der bildungspolitischen Dokumente. Laut der Aussagen der Lehrpersonen dienen diese nur in Ausnahmefällen als Referenzpunkt. Außerdem gilt es zu berücksichtigen, dass trotz dieser partiellen Rezeption bildungspolitischer Dokumente die dort dargestellten Aspekte nicht zwangsläufig in der Praxis von Bedeutung sind, respektive erfolgreich umgesetzt werden können (vgl. etwa IN-GYM-1; vgl. Kapitel 8.2.3). Es entsteht daher der Gesamteindruck, dass die „drei Sphären des Phänomens Bildung und Erziehung“ (Allemann-Ghionda 2004, S. 70 ff.), das heißt die Ebenen der Bildungstheorie und -politik sowie die der Bildungspraxis, sich nur in sehr begrenztem Umfang aufeinander beziehen. Die jüngsten Entwicklungen in der Forschung samt ihren idealisierten Vorstellungen und Zielen stehen dem tatsächlich stattfindenden

Französischunterricht im Alltag reichlich unvermittelt gegenüber. Denn hinsichtlich der Vorstellungen über interkulturelles Lernen bei den befragten Lehrkräften ist ein überwiegend einseitiges Verständnis vorhanden, welches damit kaum die wissenschaftliche Diskussion dieses mehrdimensionalen Konstrukts widerspiegelt. Auch die Analyse des Kernlehrplans für das Fach Französisch (vgl. Kapitel 4.1) zeigt, dass dieser die wissenschaftliche Fachdiskussion lediglich in Ansätzen aufnimmt. Der Kernlehrplan basiert auf einem ‚kulturspezifischen‘ Verständnis interkultureller Kompetenz, das mit dem Lernen über ‚fremdkulturelle‘ Besonderheiten einem Großkollektiv gleichkommt. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich bei den Befragten die gängige Alltagsvorstellung ab, bei welcher der dichotome Moment von eigener versus fremder Kultur überwiegt, der auf der Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden basiert. Das Konzept des interkulturellen Lernens wird damit hauptsächlich auf die simplifizierende Vorstellung von in sich abgeschlossenen Kulturen beschränkt. Die von den Lehrkräften geschilderte Umsetzung der interkulturellen Idee im Unterrichtsalltag zeigt verstärkt eine Diskrepanz zwischen den Richtlinien und der Unterrichtsrealität auf. So schlägt sich die Vorgabe, interkulturelles Lernen gleichwertig neben den anderen Kompetenzen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 19) auszubilden, nur in Ausnahmefällen in der Unterrichtspraxis der befragten Lehrpersonen nieder. Interkulturelles Lernen wird hauptsächlich als ein geduldeter Appendix wahrgenommen, dem nur dann Rechnung getragen wird, wenn zusätzliche Zeit zur Verfügung steht. In erster Linie wird nach Ansicht der Befragten interkulturelles Lernen auf Begegnungssituationen beschränkt. Angesichts der in der Theorie aufgezeigten Möglichkeiten, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren (vgl. Kapitel 4.6), werden nur wenige davon in das Unterrichtsgeschehen implementiert. Die Kenntnis über die vorhandene Vielfalt an Möglichkeiten ist groß, ihr Einsatz jedoch gering.

Als grundsätzliches Ergebnis der durchgeführten Studie bleibt festzuhalten, dass die Forschungslage und die schulpraktische Förderung des Konzepts des interkulturellen Lernens bei den befragten Französischlehrpersonen überwiegend nur in geringem Umfang vorhanden sind. Zwischen dem pädagogisch-didaktischen Diskurs und dem alltagstheoretischen Verständnis der Lehrer liegt eine deutliche Diskrepanz vor, das heißt, die althergebrachte Schere zwischen Theorie und Praxis wird an dieser Stelle erneut aufgedeckt. Auch Allemann-Ghionda

schlussfolgert diesbezüglich in ihrer vergleichend angelegten empirischen Studie über Schule und Pluralität, dass die interkulturelle Dimension zwar in der bildungspolitischen Rhetorik reichlich vorzufinden ist, jedoch die Umsetzung in der Praxis bislang nur bruchstückhaft verläuft (Allemann-Ghionda 2002, S. 466 f.). Die Studie von Hu, welche die vertretenen Konzepte unter anderem von Fremdsprachenlehrern hinsichtlich Sprache, Identität und Mehrsprachigkeit untersucht, gelangt ebenfalls zu dem ernüchternden Fazit, dass „zwei unterschiedliche ‚Welten‘ unabhängig voneinander existieren“ (Hu 2003, S. 292), womit einerseits die Forschungslage und andererseits der schulische Fremdsprachenunterricht gemeint sind. Die Unterrichtspraxis spiegelt kaum die theoretischen Überlegungen und Neuerungen wider, wie auch Meißner feststellt:

„Was in der Praxis zählt, ist weniger das offensichtlich Notwendige; die Realität von Unterricht bleibt überwiegend durch das Gewohnte, Bekannte und Althergebrachte geprägt. Dies allerdings steht in scharfem Gegensatz zur Rapidität des sozialen Wandels, der unser Leben zunehmend prägt“ (Meißner 2001, S. 117).

Anstatt jedoch dem Rückschluss zu verfallen allein der Schulpraxis die Schuld an der Diskrepanz aufzubürden, gilt es vielmehr kritisch und grundsätzlich anzumerken, inwiefern die Ebene der Theoriebildung überhaupt für den schulischen Fremdsprachenunterricht relevant und hilfreich ist, respektive sein kann.

Die theoretischen Überlegungen der interkulturellen Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik haben beispielsweise aufgezeigt, dass Defizite in der begrifflichen Abgrenzung vorliegen, wenn von Interkulturalität, Multikulturalität, Transkulturalität und Diversität gesprochen wird (vgl. Kapitel 1). Unterschiedliche Definitionsversuche verstärken die zu Teilen unscharfe Terminologie. Diese Vielfalt an Begrifflichkeiten setzt sich auf der Ebene der bildungspolitischen Dokumente entsprechend fort und wird dort auch nicht dadurch entschärft, indem sie nur partiell, falls überhaupt, definiert werden. Beispielsweise führen Leupold und Krämer (2010) in einer ausführlichen Lehrplananalyse für das Fach Französisch an, dass eine klare Begriffsbestimmung des interkulturellen Lernens nur in den wenigsten Lehrplänen vorhanden ist (Leupold & Krämer 2010, S. 17 und vgl. Synopse 2). Auch in den Bildungsstandards (KMK 2003) ist keine präzise Definition vorzufinden. Aufgrund dieser Defizite im Bereich theoretisch begründeter, aber letztlich diffuser Begrifflichkeiten, stellt sich die Frage, ob sich nicht die Umsetzungsschwierigkeiten für die befragten Lehrpersonen aus den Schwierigkei-

ten begrifflicher Konkretisierung herleiten lassen. Da nur wenige der befragten Lehrpersonen die bildungspolitischen Vorgaben rezipieren, kann diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden. Trotz dieser Vorbehalte und der aufgezeigten Defizite innerhalb der Forschung als auch ihrer Umsetzung in die Schulpraxis besteht die Aufgabe der Wissenschaft darin, sich interdisziplinär mit dem Konstrukt des interkulturellen Lernens auseinanderzusetzen und nicht in einer Diskussion der Begrifflichkeiten in den jeweiligen Disziplinen zu verharren. Für die Forschung und die Theoriebildung gilt es verstärkt, für interdisziplinäre Projekte den Weg zu schaffen und damit bislang relativ getrennt voneinander existierende Forschungszweige deutlicher zu verbinden. Für die Bildungspraxis bedeutet dies, sich nicht alleine an den Begrifflichkeiten festzuhalten, sondern das dahinterstehende Konzept mit seinen Zielen zu beachten und letztlich die Aufgabe zu erkennen, dieses umzusetzen. Die Verantwortlichkeit des einzelnen Lehrers tritt damit noch einmal deutlich hervor.

Wie gegen Ende der Arbeit dargelegt, bilden strukturelle Bedingungen der Schule und des Unterrichts weitere zentrale Aspekte, die die Grenzen und Herausforderungen bei der Umsetzung interkulturellen Lernens aufzeigen (vgl. Kapitel 10.3). Theoretische und schulsprachenpolitische Forderungen stehen damit strukturellen Einschränkungen entgegen. Die Mehrheit der befragten Französischlehrpersonen der vorliegenden Untersuchung gab an, dass sie sich durch die Rahmenvorgaben „unter Druck“ gesetzt fühlt (vgl. Kapitel 8.1.2 und Kapitel 8.3.1), und infolgedessen interkulturellem Lernen keinen oder nur einen geringen Stellenwert zuschreibt. Weiterhin gilt zu bedenken, dass eine defizitorientierte Sichtweise der befragten Lehrpersonen hinsichtlich der Schülerschaft und der Feedback-Kultur vorherrschend war, die, so scheint es zunächst einmal, auch auf strukturelle Einschränkungen zurückzuführen ist. Außerdem gilt es auf struktureller Ebene zu berücksichtigen, dass der Grundgedanke des separationsorientierten Schulsystems in Deutschland den Umgang mit Heterogenität behindert. Vielmehr gilt die Schule unter den Bedingungen des vorherrschenden Bildungssystems als Ort zur Herstellung einer homogenen Schülerschaft, die sich im Gleichschritt einer vorab definierten Zielanforderung nähert. Diejenigen Lernenden, die diesen Anforderungen nicht gerecht werden, werden segregiert (Krüger-Potratz 2005, S. 64 ff.). Gomolla und Radtke kommen hinsichtlich der Wirkmächtigkeit dieser strukturellen Bedingungen zu dem Schluss, dass

„sich die bisher fast durchgängig verfolgte Strategie erschöpft hat, die Bildungsgleichheit entweder bei den benachteiligten Schülern selbst durch Förderung zu kurieren, oder zur Vermeidung von Diskriminierung beim Bewußtsein ihrer Lehrerinnen durch Aus- und Fortbildung anzusetzen. Sie übersieht die Kräfteverhältnisse in der Rationalität und Eigenlogik der Entscheidungspraxis. [...]. Die Praxis des Erziehens in Organisationen wird bestimmt von Organisationsstrukturen, materiellen und institutionellen Vorgaben, mit denen das jeweilige Personal umgehen muß. Die getroffenen Entscheidungen müssen im Nachhinein begründet werden. Erst wenn sich die Mitgliedschaftsbedingungen der Organisation ändern, wird sich auch sein Denken und Begründen umstellen können“ (Gomolla & Radtke 2009, S. 292).

Die Struktur der Institution Schule übt einen solchermaßen behindernden Einfluss auf die Lehrer aus, dass für die Umsetzung der interkulturellen Dimension in der Schule und in der Lehrerbildung eine Neuorientierung notwendig wird, die die verschiedenen aufgezeigten Ebenen einbezieht (vgl. Kapitel 10.2 und Kapitel 10.3). Jedoch, und das scheint unter diesen Bedingungen umso bemerkenswerter, konnte die vorliegende Untersuchung nachweisen, dass zumindest eine geringe Anzahl an Lehrpersonen einen gelungenen Umgang mit interkulturellen Lernprozessen umsetzen konnte – trotz der vorherrschenden Organisation und schulstrukturellen Bedingungen. Diese Tatsache zeigt einmal mehr, dass Entwicklungsprozesse möglich sind und in der Verantwortung jedes einzelnen Lehrers liegen. Sowohl die offensichtliche Diskrepanz von Bildungstheorie und -praxis als auch die Defizite bei der Theoriebildung wie auch bei den strukturellen Rahmenbedingungen der Schulpraxis lassen nur die eine Schlussfolgerung zu, dass sich die Theoriebildung und die Schulpraxis von interkulturellem Lernen als gegenseitiges Korrektiv benötigen und die Suche nach Wegen verstärkter Kooperation zwischen Wissenschaft und schulpraktischer Umsetzung notwendig ist.

## Literaturverzeichnis

- Abdallah-Pretceille, M. (1999): L'éducation interculturelle. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abt, H. / de Ponte, U. (2015): "Irgendwo anfangen!" Interkulturelle Öffnung von Schulen. In: Holzbrecher, A. / Over, U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 98-104.
- Ahrens, R. (2008): Universalismen im Englischunterricht – gibt es die? In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend? Tübingen: Narr, S. 9-17.
- Allemann-Ghionda, C. (1997): Interkulturelle Bildung. In: Fatke, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. 36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 107-149.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Zweite, durchgesehene Auflage. Bern (u. a.): Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz.
- Allemann-Ghionda, C. (2006a): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (3), S. 350-362.
- Allemann-Ghionda, C. (2006b): Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Plöger, W. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, S. 235-256.
- Allemann-Ghionda, C. (2008): Vom Postulat zur bildungspolitischen und didaktischen Umsetzung? Anmerkungen zur Interkulturalität in Lehrplänen. In: Rosen, L. / Farrokhzad, S. (Hrsg.): Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster (u. a.): Waxmann, S. 147-163.
- Allemann-Ghionda, C. (2009): Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In: Andresen, S. / Casale, R. / Gabriel, T. / Horlacher, R. / Larcher Klee, S. /



- Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 424-437.
- Allemann-Ghionda, C. (2010): Methodologische Ansätze der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Die Operation des Vergleichs. In: Waterkamp, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Dietmar Waterkamp. Weinheim (u. a.): Beltz.
- Allemann-Ghionda, C. (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Schöningh.
- Allemann-Ghionda, C. / Auernheimer, G. / Grabbe, H. / Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C. / Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 250-266.
- Allemann-Ghionda, C. / De Goumoëns, C. / Perregaux, C. (1999): Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants. Fribourg: Editions universitaires.
- Allemann-Ghionda, C. / Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.
- Altmayer, C. (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Altmayer, C. (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, A. / Byram, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 123-138.
- Antonovsky, A. (1987): Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (dt.: 1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt Verlag.
- Antor, H. (2007): Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz: Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung. In: Antor, H. (Hrsg.): Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 111-126.

- Auernheimer, G. (2003): Sensibilität für Kulturdifferenz genügt nicht! In: Erwägen, Wissen, Ethik 14 (1), S. 154-156.
- Auernheimer, G. (2006): Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Antor, H. (Hrsg.): Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis. Heidelberg: Winter, S. 145-158.
- Auernheimer, G. (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion im Einwanderungsland. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 455-477.
- Auernheimer, G. (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 6., unveränderte Auflage (Nachdruck der 5., ergänzten Auflage 2007). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013): Einleitung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief-lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer, S. 7-20.
- Auernheimer, G. (2014): Der Lehrer erzieht nicht nur, er selbst wird erzogen. Von reformpädagogischen Zumutungen und der beruflichen Sozialisation des Lehrpersonals. In: Rühle, S. / Müller, A. / Knobloch, P. D. T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster & New York: Waxmann.
- Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (2007): Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 475- 491.
- Becker, B. (2012): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Eine Analyse der aktuellen G8-Englischlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe. Dissertation. Link zum Volltext: [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5878/pdf/Becker\\_2012\\_Interkulturelles\\_Lernen\\_in\\_Theorie\\_und\\_Praxis\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5878/pdf/Becker_2012_Interkulturelles_Lernen_in_Theorie_und_Praxis_D_A.pdf), letzter Zugriff am 30. September 2015.
- Bender-Szymanski, D. (2008): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 201-228.

- Bennett, M. J. (1986a): A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. In: International Journal of Intercultural Relations 10 (2), S. 179-196.
- Bennett, M. J. (1986b): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Hrsg.): Cross-cultural orientation. New conceptualizations and applications. New York: University Press of America, S. 27-70.
- Bennett, M. J. (2001): Intercultural Competence for Global Leadership. Hillsboro: The Intercultural Development Research Institute.
- Bennett, J. M. / Bennett, M. J. / Allen, W. (2003): Developing intercultural competence in the language classroom. In: Lange, D. L. / Paige, R. M. (Hrsg.): Culture as the core. Perspectives on Culture in Second Language Education. A Volume in Research in Second Language Learning. Greenwich: Information Age Publishing, S. 237-270.
- Berry, J. W. / Phinney, J. S. / Sam, D. L. / Vedder, P. (2006): Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaption. In: Applied Psychology: An International Review 55 (3), S. 303-332.
- Bhabha, H. K. (1997): Dissemination: Zeit, Narrative und die Ränder der modernen Nation. In: Bronfen, E. / Marius, B. / Steffen, T. (Hrsg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg, S. 149-194.
- Bhawuk, D. P. S. / Brislin, R. W. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. In: International Journal of Intercultural Relations 16 (4), S. 413-436.
- Bittner, C. (2003): Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht – Eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: Französisch heute 34, S. 338-353.
- Boban, I. / Hinz, A. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle/ Saale: Martin-Luther-Universität.
- Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bortz, J. / Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bredella, L. (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

- Bredella, L. (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen: Narr, S. 133-163.
- Bredella, L. (2001): Zur Dialektik von Eigenem und Fremden beim interkulturellen Verstehen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 35 (53), S. 10-14.
- Bredella, L. (2002): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, L. (Hrsg.): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Narr, S. 125-152.
- Bredella, L. (2007): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr, S. 11-30.
- Bredella, L. (2010): Das Verstehen des Anderen: kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen: Narr, S. IX-LII.
- Breugnot, J. (2000): Fremdsprachen. In: Reich, H. H. / Holzbrecher, A. / Roth, H.-J. (Hrsg.): Fachdidaktik Interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 287-310.
- Bronfen, E. / Marius, B. (1997): Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Bronfen, E. / Marius, B. / Steffen, T. (Hrsg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenberg, S. 1-29.
- Byram, M. (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008): From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009a): Evaluation and / or assessment of intercultural competence. In: Hu, A. / Byram, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 215-234.

- Byram, M. (2009b): Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In: Dearsdorff, D. K. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks (u. a.): SAGE Publications, S. 321-333.
- Byram, M. / Risager, K. (1999): Language Teachers, Politics and Cultures. Frankfurt (u. a.): Multilingual Matters Ltd.
- Caspari, D. (2005): Ansätze Interkulturellen Lernens in Französischlehrwerken für die Grundschule. In: Schumann, A. (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachen im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 161-177.
- Caspari, D. (2008): Zur Situation des Französischunterrichts. In: Tesch, B. / Leupold, E. / Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen. Berlin: Cornelsen, S. 18-34.
- Caspari, D. (2010): Französischunterricht in Deutschland – aktuelle Situation und Zukunftsperspektiven. In: Porsch, R. / Tesch, B. / Köller, O. (Hrsg.): Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Münster (u. a.): Waxmann, S. 11-24.
- Caspari, D. (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). In: Gnutzmann, C. / Königs, F. G. / Küster, L. : Fremdsprachen Lehren und Lernen 43 (1), S. 20-35.
- Caspari, D. / Schinschke, A. (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, A. / Byram, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 273-288.
- Christ, H. (2007): Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr, S. 51-77.
- Crick, S. B. (2007): Citizenship: The Political and the Democratic. In: British Journal of Education Studies 55 (3), S. 235-258.

- Comenius, J. A. (1658): *Orbis Sensualium Pictus*. Nürnberg (Nachdruck Dortmund 1978).
- Cummins, J. (2001): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2. Auflage. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- De Florio-Hansen, D. (2000): Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd-) sprachenübergreifenden Konzept. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47 (3), S. 227-234.
- Deardorff, D. K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In: *Journal of Studies in International Education* 10 (3), S. 241-266.
- DeJaeghere, J. G. / Cao, Y. (2009): Developing U.S. Teachers' Intercultural Competence: Does Professional Development Matter? In: *International Journal of Intercultural Relations* 33, S. 437-447.
- Dekanat der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln (Hrsg.) (vorläufige Fassung vom 01.09.2015): *Modulhandbuch. Bachelor of Arts Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*. Köln Studierenden-Service-Center der Humanwissenschaftlichen Fakultät (Redaktion). [http://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/UzK\\_HF\\_MHB\\_GYMGE\\_BA\\_BIWI\\_150901\\_Entwurf.pdf](http://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GYMGE_BA_BIWI_150901_Entwurf.pdf), letzter Zugriff am 02. April 2017.
- Dekanat der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln (Hrsg.) (2013): *Modulhandbuch. Bachelor of Arts im Unterrichtsfach Französisch. Studienprofile: Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie Lehramt an Berufskollegs*. Romanisches Seminar der Universität zu Köln (Inhalt/Redaktion). [http://phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/phil-fak/lehre\\_studium/lehramt/modulhandbuecher/franzoesisch\\_ba\\_gyge.pdf](http://phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/phil-fak/lehre_studium/lehramt/modulhandbuecher/franzoesisch_ba_gyge.pdf), letzter Zugriff am 02. April 2017.
- Diefenbach, H. (2008): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diekmann, A. (2007): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

- Dresing, T. / Pehl, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsystem für qualitativ Forschende. Marburg. Link zum Volltext: [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch), letzter Zugriff am 14. September 2014.
- Edelmann, D. (2008): Lehrer/innenbildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität – Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, damit sie in mehrsprachigen Klassen effektiv unterrichten können? In: Allemann-Ghionda, C. / Pfeiffer, S. (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank + Timme, S. 129-138.
- Erikson, E. H. (1991): Identität und Lebenszyklus. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Europarat Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin (u. a.): Langenscheidt.
- Fäcke, C. (2010): Fachdidaktik Französisch. Tübingen: Narr.
- Fantini, C. (2015): Kollegiale Supervision als interkulturelles Kompetenztraining? In: Holzbrecher, A. / Over, U. (Hrsg.): Handbuch Interkultureller Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 67-77.
- Flick, U. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. / Kardoff, E. von / Steinke, I. (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frederking, V. (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fröhlich-Ward, L. (2007): Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 198-202.
- Geertz, C. (1995): After the Fact: Two Countries, Four Decades. One Anthropologist. Cambridge: Harvard University Press.

- Georgi, N. (2015): Netzwerke bilden – Kooperation in der Bildungsregion. In: Holzbrecher, A. / Over, U. (Hrsg.): Handbuch Interkultureller Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 217-225.
- Georgi, V. B. / Ackermann, L. / Karakas, N. (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster (u. a.): Waxmann.
- Gläser, J. / Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gnutzmann, C. (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 63-72.
- Göbel (2007): Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Münster: Waxmann.
- Göbel, K. (2009): Die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden für die Implementierung interkultureller Lerninhalte im Englischunterricht. In: Hu, A. / Byram, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 179-198.
- Göbel, K. (2011): Qualitative und quantitative Ansätze zur Analyse von Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht. In: Bayrhuber, H. / Harms, U. / Musznski, B. / Ralle, B. / Rothgangel, M. / Schön, L.-H. / Vollmer, H. J. / Weigand, H.-G. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster (u. a.): Waxmann.
- Göbel, K., / Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (6), S. 818-834.
- Göbel, K. / Hesse, H.-G. (2008): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht. In: Klieme, E. (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim & Basel: Beltz, S. 398-410.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster & New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (2010): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbenachteiligung von Migrant\*innenkindern und Reformvorschläge. In:



- Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer, S. 33-50.
- Gomolla, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S. / Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-49.
- Gomolla, M. / Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Erstauflage 2002. Opladen: Leske + Budrich.
- Grau, M. (2001): Arbeitsfeld Begegnung: Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten. Tübingen: Narr.
- Grau, M. / Würffel, N. (2007): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 312-314.
- Greenholtz, J. / Kim, J. (2009): The cultural hybridity of Lena: A multi-method case study of a third culture kid. In: International Journal of Intercultural Relations 33, S. 3911-3398.
- Grosch, H. / Leenen, W. R. (1998): Glossar. In: Dovermann, U. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Bonn: Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 353-361.
- Grundmann, G. (1999): Wie sehen Lehrerinnen und Lehrer die Schule? In: GEW Sachsen-Anhalt 5, S. 6-7.
- Hafeneger, B. (2005): Kulturelle Modernisierungen in der jungen Generation. In: Hafeneger, B. (Hrsg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschauverlag, S. 158-192.
- Hamburger, F. (1998): "Identität" und interkulturelle Erziehung. In: Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. / Meyer, M. A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 127-152.
- Hammer, M. R. / Bennett, M. J. / Wiseman, R. (2003): Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In: International Journal of Intercultural Relations 27 (4), S. 421-443.
- Hesse, H.-G. / Göbel, K. (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, B. / Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim & Basel: Beltz, S. 256-272.

- Hoerstring, R. C. / Jenkins, S. R. (2011): No Place to Call Home: Cultural Homelessness, Self-esteem and Cross-cultural Identities. In: International Journal of Intercultural Relations 35, S. 17-30.
- Hofstede, G. (1980): Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Newbury Park: Sage.
- Hohmann, M. (1983): Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4 (4), S. 4-8.
- Hohmann, M. (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Hohmann, M. / Reich, H. H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster (u. a.): Waxmann, S. 1-32.
- Holder, M. C. (2005): Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht. Bern: Peter Lang.
- Holzbrecher, A. (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Holzbrecher, A. (2011): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hu, A. (2001): Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie. In: Müller- Hartmann, A. / Schocker-v. Dittfurth, M. (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, S. 11-39.
- Hu, A. (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.
- Hu, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, V. (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-35.
- Hu, A. (2010): Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Berndt, A. / Kleppin, K. (Hrsg.): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie; Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main: Lang, S. 61-72.

- Hu, A. (2011): Forschung – Politik – Ethik. Einige Überlegungen aus der Perspektive fremdsprachendidaktischer Forschung im Jahre 2011. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 73-81.
- Hu, A. / Byram, M. (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment. Tübingen: Narr.
- Hu, A. / Leupold, E. (2008): Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Tesch, B. / Leupold, E. / Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen. Berlin: Cornelsen, S. 51-84.
- Ingulsrud, J. E. / Kai, K. / Kadowaki, S. / Kurobane, S. / Shiobara, M. (2002): The Assessment of Cross-cultural Experience: Measuring Awareness through Critical Text Analysis. In: International Journal of Intercultural Relations 26 (5), S. 473-491.
- Keupp, H. / Ahbe, T. / Gmür, W. / Höfer, R. / Mitzscherlich, B. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne: Reinbek: Rowohlt.
- Keupp, H. (2005): Die Reflexive Modernisierung von Identitätskonstruktionen: Wie heute Identität geschaffen wird. In: Hafeneger, B. (Hrsg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschauverlag, S. 60-91.
- Klafki, W. (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler / interkultureller Perspektive. In: Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 235-249.
- Kleppin, K. (2008): Selbstevaluation. In: Tesch, B. / Leupold, E. / Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen. Berlin: Cornelsen, S. 205-215.
- Klieme, E. / Avenarius, H. / Blum, W. / Döberich, P. / Gruber, H. / Prenzel, M. / Reiss, K. / Riquarts, K. / Rost, J. / Tenorth, H.-E. / Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildungsforschung.

- Klippel, F. (1994): Cultural aspects in foreign language teaching. In: Journal for the Study of British Cultures 1 (1), S. 49-61.
- Klippel, F. (2015): Chronologie der Dissertationen und Habilitationen in den fremdsprachendidaktischen Disziplinen. Link zum Volltext: [http://www.dgff.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Veroeffentlichungen/2015\\_DGFF-Chronologie\\_Diss\\_u\\_Habil\\_bis\\_2014\\_.pdf](http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Veroeffentlichungen/2015_DGFF-Chronologie_Diss_u_Habil_bis_2014_.pdf), letzter Zugriff am 30. September 2015.
- KMK (1996): Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2000): Zur Situation des Französischunterrichts an den allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 20.03.2000 i. d. F. vom 05.06.2013. Berlin: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. München: Wolters Kluwer Deutschland.
- KMK (2004a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Wolters Kluwer Deutschland.
- KMK (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.02.2015. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.

- Knapp-Potthoff, A. (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A. / Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium, S. 181-205.
- Kramsch, C. (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Kraus, A. (2007): Austausch: reell-virtuell-interkulturell. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 87, S. 2-8.
- Krautz, J. (2013): Ökonomismus in der Bildung: Menschbilder, Reformstrategien, Akteure. Festvortrag von Prof. Dr. Jochen Krautz. In: Gymnasium in Niedersachsen 1 / 2013, S. 12-21.
- Krechel, H.-L. (2007): Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in der zweiten Phase. In: Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 482- 486.
- Krechel, H.-L. (2011): Französisch Methodik. Berlin: Cornelsen.
- Krüger-Potratz, M. (2001): Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Bade, K. J. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Rat für Migration. Osnabrück, S. 31-40.
- Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster (u. a.): Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. / Lutz, H. (2002): Sitting at a crossroad – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Tertium Comparationis 8 (2), S. 81-92.
- Krumm, H.-J. (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 116-127.
- Krumm, H.-J. (2007): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 138-144.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzli, R. (2009): Curriculum und Lehrmittel. In: Andresen, S. / Casale, R. / Gabriel, T. / Horlacher, R. / Larcher Klee, S. / Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 134-148.

- Küster, L. (2007): Schülermotivation und Unterrichtsalltag im Fach Französisch: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an Berliner Gymnasien. In: *Französisch heute* 38 (3), S. 210-226.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.* Weinheim & Basel: Beltz.
- Lanfranchi, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231-260.
- Leupold, E. (2007): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 127-132.
- Leupold, E. (2010): *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch.* Seelze: Klett / Kallmeyer.
- Leupold, E. / Krämer, U. (2010): *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens.* Seelze: Klett / Kallmeyer.
- Little, D. / Perceková, R. (2001): *European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers.* Strasbourg: Council of Europe. Modern Language Division.
- Lüsebrink, H.-J. (2007): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 60-65.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 5., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. / Brunner, E. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 323-334.
- Meißner, F.-J. (2001): Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In: Königs, F. G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern.* Tübingen: Narr, S. 111-130.

- Meißner, F.-J. (2003): Landeskunde versus interkulturelles Lernen und ihre ziel-sprachlichen Implikationen. In: Französisch heute 1/2003, S. 58-86.
- Meißner, F.-J. / Beckmann, C. / Schröder-Sura, A. (2008): Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei Deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Meuser, M. / Nagel, U. (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Deutungen. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 456-471.
- Michel, A. (2006): Die Didaktik des Französischen, Spanischen und Italienischen in Deutschland einst und heute. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Französisch. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009/2013): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Vom 12.05.2009 (GV.NRW. S. 308) zuletzt geändert durch das Gesetz vom 28.05.2013 (GV. NRW. S. 272). Frechen: Ritterbach Verlag.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2015): Referenzrahmen “einzueins” Seminare für das Handlungsfeld Ästhetische Kompetenz. Link zum Volltext: [http://www.montagstiftungen.de/fileadmin/Redaktion/Jugend\\_und\\_Gesellschaft/PDF/Projekte/einszueins/121116\\_Referenzrahmen.pdf](http://www.montagstiftungen.de/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/einszueins/121116_Referenzrahmen.pdf), letzter Zugriff 30. September 2015.
- Neumann, U. / Reuter, L. R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (6), S. 803-817.
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nieweler, A. (2006): Fachdidaktik Französisch. Tradition. Innovation. Praxis. Stuttgart: Klett.
- Nünning, A. (1999): Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen: Zur Bedeutung von Nationalstereotypen für das kollektive Gedächtnis und das Verstehen fremder Kulturen. In: Bredella, L. / Delanoy, W. (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 322-357.
- Nünning, A. (2000): "Intermisunderstanding". Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen: Narr, S. 84-132.
- Osler, A. (2008): Citizenship Education and the Ajegbo Report: Re-imagining a Cosmopolitan Nation. In: London Review of Education 6 (1), S. 9-23.
- Over, U. / Mienert, M. / Grosch, C. / Hany, E. (2008): Interkulturelle Kompetenz: Begriffserklärung und Methoden der Messung. In: Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Berlin: Lit Verlag, S. 65-80.
- Paige, M. R. / Jacobs-Cassuto, M. / Yershova, Y. A. / DeJaeghere, J. (2003): Assessing Intercultural Sensitivity: An Empirical Analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. In: International Journal of Intercultural Relations 27(4), S. 467-486.
- Plöger, W. (2006): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn (u. a.): Schöningh.
- Pollock, D. / Van Reken, R. E. (2009): Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds. Boston & London: Nicholas Brealey Publishing.
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Pütz, W. (1998): Zwischen Realienkunde und interkulturellem Lernen: Zur Aktualität des Landeskunde-Begriffs in der Fremdsprachendidaktik. In: Französisch heute 4/1998, S. 352-358.
- Raabe, H. (2007): Französisch. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 533-538.



- Raasch, A. (2007): Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern: In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 486-491.
- Rathje, S. (2009): Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, A. (Hrsg.): Konzepte kultureller Differenz – Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation. München: Waxmann, S. 83-106.
- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim & Basel: Beltz.
- Reich, K. / Asselhoven, D. / Kargl, S. (2015): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim & Basel: Beltz.
- Robert Bosch Stiftung (1982): Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht. Gerlingen: Bleicher.
- Roche, J. (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, U. / Jung, H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt: Peter Lang, S. 422-429.
- Roth, H.-J. (2000): Allgemeine Didaktik. In: Reich, H. H. / Holzbrecher, A. / Roth, H.-J. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-54.
- Roth, H.-J. (2002): Kultur und Kommunikation: Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Rühle, S. (2014): Diversität, Interkulturalität und Multiperspektivität im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen einer mehrperspektivischen allgemeinen Bildung für alle im Kontext von Chancengleichheit. In: Rühle, S. / Müller, A. / Knobloch, P. D. Th. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster (u. a.): Waxmann.
- Rühle, S. (2015): Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland. Münster (u. a.): Waxmann.
- Rychen, D. S. / Salganik, L. H. (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle (u. a.): Hogrefe + Huber.

- Sacher, W. (2015): Interkulturelle Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In: Holzbrecher, A. / Over, U. (Hrsg.): Handbuch Interkultureller Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 164-178.
- Sauer, H. (2006): Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine Dokumentation. Tübingen: Narr.
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit – Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim (u. a.): Juventa.
- Schumann, A. (2004): Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 263-273.
- Sercu, L. (2002): Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 7 (2), S. 1-18.
- Sercu, L. (2004): Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. In: Intercultural Education 15 (1), S. 73-89.
- Sielert, U. / Jaeneke, K. / Lamp, F. / Seele, U. (2009): Kompetenztraining "Pädagogik der Vielfalt." Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim (u. a.): Juventa.
- Smith, T.-J. (2015): Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte als Change Agents. In: Holzbrecher, A. / Over, U. (Hrsg.): Handbuch Interkultureller Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 207-213.
- Skutnabb-Kangas, T. / Toukomaa, P. (1976): Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family. Helsinki: The Finnish National Commission for Unesco.
- Straffon, D. (2003): Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School. In: International Journal of Intercultural Relations 27(4), S. 487-501.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Thomas, A. (2005): Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und

- Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht, S. 19-31.
- Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll- Machl, S. (2005): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Thurn, S. (2013): Thesen zum Thema "Leistung". Gastvortrag in der Universität zu Köln am Zentrum für LehrerInnenbildung am 18. Januar 2013. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Thürmann, E. (2010): Lerngelegenheiten schaffen. Interkulturelle Kompetenz anbahnen und sichtbar machen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 104 (44), S. 36-41.
- Trautmann, M. / Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Geneva: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Link zum Volltext: <http://www.un.org/disabilities/convention/convention-full.shtml>, letzter Zugriff am 30. September 2015.
- Volkman, L. (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, L. / Stierstorfer, K. / Gehring, W. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz, Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Narr, S. 11-48.
- Volkman, L. (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache. Tübingen: Narr.
- Vollmer, H. J. (2005): Das Gespenst der Standardisierung geht um ODER: Lehren und Lernen fremder Sprachen auf Basis von Bildungsstandards. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, Ev. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bildungsstandards auf dem Prüfstand: Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 258-271.
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). April 1999. Link zum Volltext: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf>, letzter Zugriff am 14. September 2014.

- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim & Basel: Beltz, S. 17-31.
- Welsch, W. (1999): Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, M. / Lash, S. (Hrsg.): Spaces of Culture: City, Nation, World. London: Sage, S. 194-213.
- Welsch, W. (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26, S. 327-351.
- Welsch, W. (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, L. / Lüttenberg, T. / Machold, C. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transcript, S. 39-66.
- Wernsing, A. V. (2000): Warum Französisch auf der roten Liste steht. In: Französisch heute 31 (2), S. 194-203.
- Weskamp, R. (2007): Self-assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In: Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 382-384.
- Wilden, E. (2006): Selbst- und Fremdwahrnehmung in interkulturellen Lehrerinnen- und -mentandems: Beobachtungen aus einem englisch-deutschen Onlineprojekt. In: Hahn, A. / Klippel, F. (Hrsg.): Sprachen schaffen Chancen: Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München, Oktober 2005. München: Oldenbourg, S. 215-224.
- Witte, A. (2009): Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, A. / Byram, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 49-68.
- Zydati, W. (1998): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Beiträge zur Fremdsprachenforschung: Sonderband Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. München: Langenscheidt.

# Darstellungsverzeichnis

	Seite
<b>Darstellung 1:</b> .....	<b>55</b>
Das Modell der <i>Intercultural Communicative Competence</i> (Byram 1997, S. 34)	
<b>Darstellung 2:</b> .....	<b>61</b>
<i>The Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)</i> nach Bennett (1986a, S. 182).	
<b>Darstellung 3:</b> .....	<b>100</b>
<i>Angebots-Nutzungs-Modell interkultureller Unterrichtsqualität</i> nach Göbel (2007, S. 59)	
<b>Darstellung 4:</b> .....	<b>131</b>
Übersicht der befragten Lehrpersonen	
<b>Darstellung 5:</b> .....	<b>134</b>
Prozessmodell in Anlehnung an Mayring (2010, S. 84)	
<b>Darstellung 6:</b> .....	<b>136</b>
Auszug aus dem Kategoriensystem	
<b>Darstellung 7:</b> .....	<b>138</b>
Auszug aus dem Kodierleitfaden	
<b>Darstellung 8:</b> .....	<b>142</b>
Teilkompetenz <i>savoirs</i> (eigene Darstellung mit sinngemäßer Übersetzung aus Byram 1997, 58 ff.)	
<b>Darstellung 9:</b> .....	<b>147</b>
Teilkompetenz <i>savoir être</i> (eigene Darstellung mit sinngemäßer Übersetzung aus Byram 1997, 58 ff.)	
<b>Darstellung 10:</b> .....	<b>150</b>
Teilkompetenz <i>savoir comprendre</i> (eigene Darstellung mit sinngemäßer Übersetzung aus Byram 1997, 58 ff.)	
<b>Darstellung 11:</b> .....	<b>152</b>
Teilkompetenz <i>savoir apprendre</i> (eigene Darstellung mit sinngemäßer Übersetzung aus Byram (1997, 58 ff.)	
<b>Darstellung 12:</b> .....	<b>154</b>
Teilkompetenz <i>savoir s'engager</i> (eigene Darstellung mit sinngemäßer Übersetzung aus Byram (1997, 58 ff.)	